PRODUCCIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS: CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

LEYDY TATIANA OSPINA SUÁREZ

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA LENGUA MATERNA
BOGOTÁ
2015

PRODUCCIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS: CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

LEYDY TATIANA OSPINA SUÁREZ

Trabajo de grado para optar al título de
Magíster en Pedagogía de la Lengua Materna

Dr. Miguel Ángel Maldonado García
Director

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA LENGUA MATERNA
BOGOTÁ
2015

Nota de aceptación

_____

_____

_____

_____

_____
Presidente del jurado

_____
Jurado

_____
Jurado

Bogotá, 29 de mayo de 2015

A mi madre María,

por ser ejemplo constante de mujer luchadora y

por enseñarme la grandeza de la vida desde la nobleza del alma.

A mi padre Ricardo,

por ser un gran maestro del valor de las cosas sencillas.

A mi hermano Juan Sebastián,

por ser mi mejor crítico, el mejor compañero;

por sus palabras sinceras y ser el más brillante de los seres humanos.

A Edison,

por ser quien desde un principio creyó en que yo iba a lograr esta meta,

por su existencia, por ser apoyo y felicidad infinita.

AGRADECIMIENTOS

A mis *estudiantes* quienes estuvieron presentes durante este proyecto y con sus aportes colaboraron a que hoy sea posible esta entrega.

A la *Doctora Raquel Pinilla* por su exigencia y orientación oportuna en los primeros pasos de esta investigación guiando el proceso desde la constancia y la disciplina.

Al *Doctor Miguel Ángel Maldonado*, tutor final del proyecto, por asumir con paciencia y dedicación este reto y por guiarme en el proceso de la escritura.

Al *Magister Jorge Amaya* por presentarme esta Maestría y asegurar que estaba lista para asumir este proyecto investigativo.

A mis *compañeros de la Maestría* y *compañeras de labores* por su apoyo constante en los momentos más complejos por los que pasa toda investigación en el campo de la Pedagogía.

A *Luz y Adela*, por impulsarme desde la distancia a hacer realidad el sueño de continuar estudiando y ser cada día mejor profe y mejor ser humano.

A *Edison Avendaño*, por creer desde un principio en mí, en que podía lograr este propósito. Por soportar cuatro semestres de poco tiempo y grandes sacrificios. Por ser apoyo, inspiración, admiración y amor infinito.

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSE DE CALDAS

FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN

MAESTRIA EN PEDAGOGÍA DE LA LENGUA MATERNA

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN

RAE No. 50

ASPECTOS FORMALES

TIPO DE DOCUMENTO	Monografía de grado: Trabajo de Investigación.
TIPO DE IMPRESIÓN	Computador
ACCESO AL DOCUMENTO	Universidad Distrital Francisco José de Caldas Centro de Documentación. Sede Posgrados Número Topográfico MPLM 50/2015
TITULO	"PRODUCCIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS: CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO".
AUTOR	Leydy Tatiana Ospina Suárez.
DIRECTOR	Miguel Ángel Maldonado García PhD.

ASPECTOS DE INVESTIGACIÓN

PALABRAS CLAVES	Escritura como proceso, textos académicos, estrategias metacognitivas, didáctica de la escritura, secuencias textuales, prototexto, producción escrita en primaria, secuencia didáctica.
DESCRIPCIÓN	Trabajo de grado de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna. Es una propuesta de investigación pedagógica de carácter cualitativo que problematiza, conceptualiza, analiza y propone la producción escrita de textos con carácter académico, principalmente de aquellos que circulan en las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Se realiza con estudiantes de grado quinto de Básica Primaria a partir del uso de estrategias metacognitivas que favorecen la construcción del conocimiento y la escritura de secuencias textuales narrativas, descriptivas y expositivo-explicativas.

FUENTES	La autora presenta 45 referencias bibliográficas vinculadas a las categorías orientadoras de la investigación: escritura como proceso cognitivo, textos académicos, estrategias metacognitivas, didáctica de la escritura. A su vez, se hace referencia a la secuencia didáctica como estrategia de intervención para cualificar la producción escrita de los estudiantes de básica primaria.
CONTENIDOS	El documento está organizado en cinco capítulos. El primero, plantea las políticas educativas establecidas sobre la escritura en diferentes grados de escolaridad que se encuentran en los Lineamientos y Estándares Curriculares y se realiza una comparación con el plan de estudios de la Institución Educativa. Se presentan los antecedentes investigativos. Finalmente, la delimitación del problema teniendo el análisis del contexto como punto de partida y los objetivos, preguntas de investigación y justificación En el segundo se exponen referentes teóricos relacionados con las categorías planteadas. En el tercero, los referentes de la investigación desde paradigma interpretativo, enfoque cualitativo y diseño de la investigación acción. Se describen fases del proceso e instrumentos utilizados durante la investigación y las categorías empleadas en el estudio. En el cuarto, se propone una intervención en el aula a partir de unas secuencias didácticas que permitan lograr el objetivo general de este proyecto. En el quinto se explica de forma detallada, a la luz de las categorías establecidas y las preguntas de investigación, los avances en el proceso escritural de los estudiantes durante la intervención pedagógica. Se afirma entonces en las conclusiones que es posible desarrollar procesos de producción escrita de textos académicos en básica primaria, a partir del uso de unas secuencias didácticas, de una planeación de la escritura, de la transformación en la práctica docente respecto a la escritura como proceso y de la construcción colectiva por parte de estudiantes y docente de estos conocimientos.
METODOLOGÍA	Esta investigación se desarrolla dentro del paradigma interpretativo, enfoque cualitativo, diseño de investigación acción, que en este tipo de ejercicios permite la cualificación de la práctica pedagógica.
CONCLUSIONES	Es posible desarrollar procesos de producción escrita de textos académicos en básica primaria, a partir del uso de unas secuencias didácticas, de una planeación de la escritura, de la transformación en la práctica docente respecto a la escritura como proceso y de la construcción colectiva por parte de estudiantes y docente de estos conocimientos. Sobre los aportes de esta investigación, puede destacarse principalmente el de presentar la posibilidad de trabajar la producción escrita de textos académicos en Básica Primaria, tema poco desarrollado en el campo investigativo, que merece un mayor trabajo y exploración para cualificar los procesos escriturales en los estudiantes desde los primeros años. Se destaca también el trabajo con la secuencia didáctica permitiendo una nueva mirada a las prácticas docentes y procesos de enseñanza-aprendizaje más interactivos en el aula. Finalmente, queda abierta la posibilidad de continuar con el trabajo en este campo y de explorar en próximas investigaciones la relación lectura-escritura de estos textos y el avance en los siguientes grados de escolaridad.

Contenido

		"Pág."
INTRODUCCIÓN		1
1.	**PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**	8
1.1.	Aspectos Generales del Problema	8
1.2.	La producción escrita de Textos Académicos: Antecedentes Investigativos	14
1.2.1.	Primer Grupo: Perspectivas Teóricas de la Producción Escrita	16
a.	Lectura y escritura como herramientas complementarias de aprendizaje	16
b.	Concepciones de la escritura	18
c.	Producción escrita	19
1.2.2.	Segundo Grupo: Textos Académicos	20
1.2.3.	Tercer Grupo: Didáctica de la Escritura	22
1.2.4.	Otros Hallazgos	22
1.3.	Delimitación del problema	23
1.4.	Pregunta de investigación	33
1.4.1.	Subpreguntas de investigación	34
1.5.	Objetivo General	34
1.5.1.	Objetivos Específicos	34
1.6.	Justificación	35
2.	**ELEMENTOS CONCEPTUALES SOBRE LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE TEXTOS ACADÉMICOS Y SU CUALIFICACIÓN**	37
2.1.	La Escritura como proceso	37
2.1.1.	Escritura como proceso cognitivo	39
a.	Subprocesos de la escritura	40
b.	El proceso de la Composición: escritores expertos y novatos	42
2.2.	Las Estrategias Metacognitivas	43
2.2.1.	La construcción del conocimiento en el ámbito escolar	48
2.2.2.	La transferencia del aprendizaje	49
2.3.	Caracterización de los Textos Académicos	50
2.4.	Secuencias Textuales	53
2.5.	El prototexto	56
2.6.	El Relato Histórico	57

2.7. La didáctica de la escritura 59
2.7.1. La Secuencia Didáctica 62

3. PERSPECTIVA METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN 66

3.1. El paradigma interpretativo 66
3.2. Enfoque cualitativo 67
3.3. Diseño: Investigación Acción 68
3.4. Fases de la Investigación 68
3.5. Instrumentos 71
3.5.1. Revisión de documentos 71
3.5.2. El cuestionario 71
3.5.3. Registros de clase 71
3.5.4. Conformación del Corpus 72
3.6. Población 72
3.7. Categorías empleadas en la Investigación 73
3.8. La secuencia didáctica como estrategia de aprendizaje 76
3.8.1. Primera Secuencia Didáctica: escribiendo y reconstruyendo la historia 77
3.8.2. Segunda Secuencia Didáctica: conociendo el mundo a través de la Ciencia 80
3.8.3. Tercera Secuencia Didáctica: reconociendo mi entorno 82

4. SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS 87

4.1. La escritura como proceso 88
4.1.1. La planeación de la escritura 90
4.1.2. La textualización 95
4.1.3. La revisión 100
4.1.4. Modelos de composición 102
4.2. Los Textos Académicos 105
4.3. Estrategias Metacognitivas 110
4.4. Didáctica de la Escritura 113
4.4.1. Preparación 113
4.4.2. Realización 115
4.4.3. Evaluación 116

CONCLUSIONES 118

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 122

TABLA DE ANEXOS 127

LISTA DE GRÁFICOS, ILUSTRACIONES Y TABLAS

		"Pág."
Gráfico 1.	Elementos de clasificación de la información.	16
Gráfico 2.	Población a la cual se dirigían las investigaciones	20
Ilustración 1.	Producción escrita en clase.	27
Ilustración 2.	Cuaderno de sociales. Escritura de mapas conceptuales.	31
Ilustración 3.	Versión del texto "el espanto de la tinta".	101
Tabla 1.	Clasificación de documentos rastreados en la Investigación.	14
Tabla 2.	Estrategias Metacognitivas.	47
Tabla 3.	Relación pregunta de investigación, objetivos y categorías.	74
Tabla 4.	Relación entre categorías, subcategorías y unidades de análisis.	75
Tabla 5.	Secuencia Didáctica 1. Secuencia Dominante Narrativa.	79
Tabla 6.	Secuencia Didáctica 2. Secuencia Dominante Descriptiva	81
Tabla 7.	Ficha de recolección de datos.	83
Tabla 8.	Secuencia Didáctica 3. Secuencia Dominante Expositiva- Explicativa.	86
Tabla 9.	Análisis desde relación objetivos, preguntas, categorías.	87
Tabla 10.	Hallazgos en los textos desde las unidades de análisis.	109

INTRODUCCIÓN

"La palabra es el hombre mismo.
Sin ellas, es inasible.
El hombre es un ser de palabras."
Octavio Paz.

"Una comunicación escrita es como un territorio extenso y desconocido que
te contiene a ti, a tu lector/a, tus ideas, tu propósito y todo lo que puedas hacer.
Lo primero que debes hacer como escritor/a es explorar este territorio.
Tienes que conocer las leyes de la tierra antes de hollarla".
Linda Flower.

La escritura es una de las actividades que está presente de forma constante en las acciones cotidianas y es en la Escuela en donde ésta se debe aprender a través de los años de formación. Si bien es cierto que se escucha con frecuencia que los estudiantes no saben escribir ni les gusta hacerlo o que el uso de las nuevas tecnologías les genera dependencia y les ocasiona faltas de ortografía, incoherencias o facilismo como el uso de emoticones, sin duda es urgente reflexionar y transformar estas prácticas de la producción escrita y cualificarla reconociendo su importancia desde los primeros años.

En muchas ocasiones en el aula de clase prevalece la escritura como un producto que da cuenta de una lección, responde a una tarea asignada por el docente que es evaluada de modo mecánico sin retroalimentación o queda simplemente consignada en un cuaderno y olvidada por completo. A su vez, sólo se impulsa la creación de textos narrativos y en la lectura de textos literarios, además, se afirma, que los estudiantes tienen mayor facilidad para realizar estas producciones y que resultan agradables para ellos, sin embargo los maestros suelen dejar por fuera otro tipo de textos como los argumentativos o los explicativos.

En este orden de ideas, no se puede desconocer que la escritura está inmersa en los procesos educativos, pero así como existe multiplicidad de saberes, hay variedad de textos escriturales que, con un adecuado seguimiento y un apoyo real de los maestros, pueden convertirse en actividades satisfactorias y útiles para estos

primeros escritores. En Básica Primaria se utilizan generalmente algunos textos escolares que orientan los procesos formativos de los estudiantes en todas las áreas del conocimiento, en consecuencia, es necesario reconocer estos textos de carácter académico que circulan en los procesos de enseñanza- aprendizaje lo cual se convierte en un reto aún mayor para los docentes que exige una transformación en sus prácticas educativas.

Asociar la escritura con diversos campos del conocimiento puede orientar a un proceso educativo integral en el que se cualifica esta actividad discursiva, reconociendo su variedad, al identificar que no sólo se escribe en la clase de español sino que a partir de la escritura en las diferentes asignaturas se construye conocimiento y puede lograrse una formación más significativa y una apropiación de la realidad tanto de maestros como de estudiantes.

En este contexto surge la presente investigación titulada “Producción de textos académicos-construcción de conocimiento” que fue realizada con el fin de fomentar la producción escrita de textos académicos, específicamente de aquellos que son empleados en las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales y además proponer una intervención didáctica con los estudiantes de Grado Quinto que cualifique este proceso desde el uso de estrategias metacognitivas. Este proyecto asume como problema de investigación la ausencia de estrategias didácticas que favorezcan la producción escrita de textos académicos, la poca utilización de estos textos de forma significativa en las aulas y el desconocimiento de los textos académicos como elementos que favorecen la construcción del conocimiento en todos los campos educativos.

Realizar una investigación de este tipo implica una transformación tanto en el estudiante quien debe comprender que la escritura no es un producto elaborado en un único momento o un resultado que busca ser calificado para dar cuenta del conocimiento de un tema, como en el docente ya que se pretende que reconozca la importancia de transformar sus intervenciones didácticas, de retomar la escritura como un paso a paso en el cual el primero que debe escribir es él mismo y que,

cualificar esta práctica implica un trabajo conjunto para lograr óptimos resultados junto a sus educandos. Como afirma Cassany (1999):

> El escritor no redacta sus textos a chorro, sino que los construye con trabajo y oficio: reflexiona sobre la situación de comunicación, apunta ideas, hace esquemas, redacta borradores, repasa pruebas. Mientras realiza operaciones, relee, corrige y reformula repetidamente lo que está escribiendo. O sea que corregir o revisar forma parte del proceso de redacción, es un subproceso más al lado de otros, como buscar ideas, organizarlas o redactar. (Cassany, 1999, p.19)

Esta investigación surge en el desarrollo de las prácticas de clase en una Institución Educativa Distrital, localizada en Ciudad Bolívar con los estudiantes de Grado Quinto de la Jornada Tarde en el año 2013. La población sujeto de estudio son los 36 estudiantes del curso 501 y el espacio utilizado para ello se utilizó el espacio de Lengua Castellana.

El presente documento se encuentra organizado en cuatro capítulos. El primero titulado “La producción escrita de textos académicos en grado quinto: aspectos relacionados con su enseñanza y su aprendizaje”, plantea en un primer momento las políticas educativas establecidas sobre la escritura en diferentes grados de escolaridad que se encuentran en los Lineamientos (1998) y Estándares Curriculares (2006) y se realiza una comparación entre estos planteamientos a nivel nacional y los realizados en la Institución Educativa en el PEI, analizando la concordancia y el uso de los mismos en las clases con los estudiantes.

En este mismo apartado se presentan los antecedentes investigativos con un rastreo de 25 investigaciones desde 2006 hasta 2013 sobre la concepción de escritura y los procesos escriturales de textos académicos en la vida escolar. El acceso a estos documentos se hizo a través de la consulta de las siguientes bases de datos: Dialnet, Scielo, Tdx, la Red de Revistas Científicas de América Latina y el

Caribe España y Portugal, Redalyc; centros de documentación de algunas Universidades y revistas Indexadas como Enunciación. La revisión se abordó desde la metodología de los Estados del Arte, apoyada en técnicas de investigación documental.

Finalmente, se presenta la delimitación del problema teniendo el análisis del contexto como punto de partida desde la observación etnográfica en la que se muestran algunos ejemplos escriturales de los estudiantes, las actividades propuestas por las docentes en las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales y los resultados de las encuestas, tanto a estudiantes como a docentes. Con este ejercicio se buscaba identificar aspectos relacionados con los textos que son más utilizados en el desarrollo de las clases, las estrategias que utilizan las docentes para guiar los procesos escriturales de los estudiantes, los textos que son reconocidos por ellos desde su estructura, función y contenido y la construcción colectiva de conocimiento.

Surge así la siguiente pregunta investigativa: ¿Cómo fortalecer los procesos escriturales de textos académicos en niños de grado quinto para favorecer la construcción de conocimiento en las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales? Esto a partir de las siguientes preguntas: ¿Cómo acercar progresivamente a los niños de quinto grado a la producción escrita de los textos académicos que circulan en las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales?, ¿Qué estrategias metacognitivas favorecen la producción escrita de textos académicos en Grado quinto de básica primaria?, ¿Qué estrategias didácticas pueden orientar la cualificación de la producción escrita de textos académicos para favorecer la construcción de conocimiento?

Se encuentra a su vez el objetivo general de este proyecto que es cualificar la enseñanza sistemática y planeada de la producción escrita de textos académicos para la construcción de conocimiento en las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales en Grado Quinto. Por último, se proponen los objetivos específicos y la justificación de la propuesta.

En el segundo capítulo titulado “Elementos conceptuales sobre la producción escrita de textos académicos y su cualificación” se presentan los referentes teóricos de la investigación relacionados con las categorías planteadas: escritura como proceso, textos académicos, estrategias metacognitivas, didáctica de la escritura, partiendo del referente conceptual de la escritura como proceso cognitivo que requiere de varias etapas o momentos para su desarrollo. Se presentan a la vez los planteamientos de Adam (1992) sobre las secuencias textuales reconociendo que no puede hablarse de tipos de texto porque no existen textos puros en cuanto al tipo al que pertenecen, sino que precisamente los textos se caracterizan por su complejidad en la forma de composición y su heterogeneidad tipológica. Se hace alusión al prototexto propuesto por María Cristina Martínez (2002) ya que, si bien son entendidos los textos académicos y las secuencias textuales que en ellos prevalecen desde los autores propuestos y de un orden sintáctico, existe una superestructura a nivel semántico que subyace a dichos textos y desde allí se plantea la posibilidad de la escritura de los mismos. Finalmente, se aborda la secuencia didáctica entendida como “Una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar un aprendizaje” (Pérez, 2005, p. 52).

En el tercer capítulo, “Perspectiva metodológica de la investigación”, se presentan los referentes de la investigación desde el paradigma interpretativo, el enfoque cualitativo y el diseño de la investigación acción que en este tipo de ejercicios permite la cualificación de la práctica pedagógica, interés de este estudio para el desarrollo de la producción de los textos académicos. Se presentan las fases del proceso: exploratoria, de intervención, de análisis de resultados y de evaluación con recomendaciones y conclusiones. Luego, se exponen los instrumentos utilizados durante la investigación: revisión de documentos, cuestionarios, registros de clase, corpus de trabajo; se describe la población sujeto de estudio y las categorías empleadas en este estudio.

Se presenta también la Propuesta de intervención: “cualificando la producción escrita de los textos académicos: producción de textos- construcción de conocimiento”, realizada en el aula a partir de unas secuencias didácticas que permitan lograr el objetivo general de este proyecto, el cual pretende cualificar la enseñanza sistemática y planeada de la producción escrita de textos académicos para la construcción de conocimiento en las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales en Grado Quinto. Para lograr este proceso, se busca evidenciar el uso, el conocimiento y la enseñanza de textos académicos en Básica Primaria en las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales; a la vez, orientar la cualificación de la producción escrita de textos académicos a partir de la validación de estrategias metacognitivas e implementar estrategias didácticas para la elaboración de textos académicos en Básica Primaria.

Las secuencias se realizan en tres momentos clave: planeación, ejecución y evaluación, esta última inmersa durante todo el proceso. Se trabaja desde una primera secuencia narrativa, proponiendo la escritura de la reconstrucción de un relato histórico; una secuencia descriptiva en Ciencias Naturales a partir del prototexto de estructura física (Martínez, 2002) para la escritura de un texto sobre el funcionamiento del cuerpo humano. Finalmente, una secuencia expositivo-explicativa para escribir sobre la influencia de las canteras en el sistema respiratorio, teniendo en cuenta que en el sector en el que se realiza esta investigación existe esta forma de trabajo y afecta la salud de sus habitantes.

En el cuarto capítulo, “Sistematización y análisis de resultados”, se explica de forma detallada, a la luz de las categorías establecidas y las preguntas de investigación, los avances en el proceso escritural de los estudiantes durante la intervención pedagógica. Al ser esta de orden secuencial, se plantea el progreso desde el reconocimiento de la escritura como un proceso que requiere una planeación, la utilización de varios borradores, la evaluación de los mismos y la escritura final, guiando a los estudiantes a entender esta práctica no como un producto, sino como una actividad que se desarrolla en diferentes etapas.

De igual forma, se reconoce la posibilidad de escribir textos académicos en Básica Primaria, siendo un primer paso para cualificar esta actividad desde los primeros años que, al ser desarrolla de forma sistemática y planeada, orientada por la docente, permite en primer lugar, el reconocimiento de estos textos en el ámbito escolar y, a su vez, la lectura y escritura de los mismos. El estudiante entonces, construye conocimiento sobre el concepto de escritura y sobre las temáticas de cada una de las áreas propuestas, haciendo que el aprendizaje sea más significativo e integral.

Una de las conclusiones más importantes señala que es posible desarrollar procesos de producción escrita de textos académicos en básica primaria a partir del uso de unas secuencias didácticas, de una planeación de la escritura, de la transformación en la práctica docente respecto a la escritura como proceso y de la construcción colectiva por parte de estudiantes y docente de estos conocimientos.

Entre los aportes pedagógicos de esta investigación, puede destacarse el de presentar la posibilidad de trabajar la producción escrita de textos académicos en Básica Primaria, problema poco desarrollado en el campo investigativo, que merece un mayor trabajo y exploración para cualificar los procesos escriturales en los estudiantes desde los primeros años escolares. Se destaca también que el trabajo con la secuencia didáctica permite una nueva mirada a las prácticas docentes y procesos de enseñanza-aprendizaje más interactivos en el aula. Finalmente, queda abierta la posibilidad de continuar con el trabajo en este campo y de explorar en próximas investigaciones la relación lectura-escritura de estos textos y el avance en los siguientes grados de escolaridad.

1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE TEXTOS ACADÉMICOS EN GRADO QUINTO: ASPECTOS RELACIONADOS CON SU ENSEÑANZA Y SU APRENDIZAJE

El siguiente capítulo expone los aspectos relacionados con los problemas asociados a la producción de textos académicos de los estudiantes de grado quinto. Para este fin, se realiza en primer lugar, un acercamiento desde el análisis de las relaciones existentes entre las políticas educativas, las políticas institucionales y la práctica pedagógica que se lleva a cabo en una Institución Educativa Distrital de Bogotá, lugar donde se realiza esta investigación. En un segundo momento, se muestran los antecedentes investigativos en la producción escrita de textos académicos a partir de una revisión documental de 25 investigaciones relacionadas con producción escrita, textos académicos y didáctica de la escritura. Finalmente, se presenta la delimitación del problema en la cual se evidencia el vacío en el abordaje didáctico sobre los textos académicos, la ausencia de estrategias metacognitivas para la producción escrita por parte de docentes y estudiantes y la utilización de algunos textos de este tipo en áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales sin una orientación adecuada que cualifique los procesos escriturales. Para el desarrollo de este ejercicio etnográfico, se hicieron observaciones in situ, se aplicaron encuestas a estudiantes y docentes que permitieron identificar la problemática en la producción de textos escritos.

1.1. Aspectos Generales del Problema

En este apartado se analizan las políticas educativas colombianas en lo concerniente a la enseñanza y el aprendizaje de la escritura, enfocándose la mirada en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998) y en los Estándares

Curriculares (2006); luego, se presenta la reflexión en torno a los documentos institucionales de la Institución Educativa Distrital en la que se efectúa la presente investigación y, finalmente, se reflexiona sobre la coherencia existente entre las políticas educativas, las institucionales y el quehacer pedagógico de los docentes en la Institución, específicamente en lo propuesto para el Grado Quinto.

Para iniciar, es importante resaltar que, dentro del campo educativo, la escritura es uno de los procesos que busca desarrollarse y abordarse de forma transversal en las diferentes áreas de formación y es, a la vez, una de las actividades que se realiza con mayor regularidad en la cotidianidad de las aulas de clase; generalmente, se relaciona con el área del lenguaje pero se puede afirmar luego del análisis etnográfico, sin riesgo a equivocarse, que es necesario fortalecer este proceso en todas las áreas del aprendizaje y en la vida diaria.

La enseñanza y aprendizaje de la escritura han sido de interés en el contexto educativo colombiano, tal como se evidencia en los documentos observados del Ministerio de Educación Nacional (MEN), entidad que propuso en el año 1998 los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, en los cuales se define la escritura como:

> Un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo. (MEN, 1998, p. 27).

Se concibe entonces a la escritura como un proceso cognitivo y como una actividad social y cultural que permite al estudiante un acercamiento al mundo, un mayor desarrollo de sí mismo y de su papel en la sociedad. Es decir, define la escritura como una actividad que implica el reconocimiento del grupo social en el que se desenvuelve el estudiante, sus capacidades y su forma de conceptualizar su realidad.

Según los Lineamientos Curriculares (1998) y de acuerdo con el grado de escolaridad, los estudiantes deben entender la escritura como un proceso que les permita dar cuenta de la interpretación de su realidad, de los aspectos significativos, de su relación con el mundo y de los diferentes logros o avances que tienen en su proceso educativo a partir del uso del lenguaje. Por esta razón, algunas herramientas que ayudarán a que se logre este propósito pueden estar enfocadas a la producción de diferentes tipos de textos; así lo plantea el MEN en este documento al afirmar que "los diferentes usos sociales del lenguaje, lo mismo que los diferentes contextos, suponen la existencia de diferentes tipos de textos: periodísticos, narrativos, científicos, explicativos" (MEN, 1998, p. 36) y así mismo, en cada uno de los desarrollos de estos textos, los educandos deben estar en condiciones de comprenderlos, interpretarlos, analizarlos y producirlos según sus necesidades de acción y comunicación.

El MEN considera que los estudiantes deberían, al escribir, cumplir con unos niveles básicos para su producción y análisis (intratextual, intertextual y extratextual), fundamentados en la pragmática y la lingüística textual y a su vez, escribir con coherencia, cohesión e intencionalidad. De esta forma, según los Lineamientos se pretende que el estudiante conozca y maneje elementos propios de los textos, como la semántica, la sintaxis, la morfología, la fonología, las estructuras propias, el léxico, la coherencia y cohesión, etc., y que construya múltiples relaciones entre ellos, para que, finalmente, conecte los textos con la pragmática, es decir, con la realidad que vive.

Así entendido, los diferentes establecimientos educativos deben orientar su proceso a la formación de estudiantes que desarrollen las competencias escriturales adecuadas para cumplir con unos mínimos establecidos. Este planteamiento se encuentra en las políticas educativas, específicamente en los Estándares Curriculares (2006), como apoyo a los Lineamientos para mejorar dichas competencias en cada una de las áreas de formación. En los Estándares de

Lenguaje se afirma que, el estudiante al finalizar el grado quinto debe estar en la capacidad de:

> Comprender textos informativos, instructivos y de divulgación cultural y científica, en los cuales diferencia contenido, estructura, lenguaje y audiencia a la cual se dirigen" y "producir textos en los que propone diversas maneras de sintetizar la información, desarrolla ideas propias frente a las ideas de aquello que lee y expone con fluidez, con la entonación correspondiente y dirigiéndose al auditorio (MEN, 2006, p. 63).

En este orden de ideas, es necesario realizar un contraste entre las políticas de Educación Nacional y aquellas establecidas en el PEI de la Institución Educativa Distrital llamado "Sembrar semillas de esperanza para el futuro de Colombia". El fin de este ejercicio es identificar la relación existente o no entre las políticas educativas y las prácticas pedagógicas.

Al realizar el acercamiento al PEI, específicamente en lo relacionado con la organización de los planes de estudio, se encuentran en éste aspectos concernientes a la escritura desde los fundamentos teóricos del plan de Lengua Castellana, construido con ayuda de los docentes del área. En éste se afirma que:

> A través del español el estudiante logra desarrollar habilidades que le permiten comprender, interpretar y analizar la clase de textos que circulan, tanto en la escuela como fuera de ella, además tendrá la posibilidad de comprender, cuestionar eventualmente, transformar el entorno cultural del que hace parte. La producción escrita según este plan debe ser trabajada desde el aula como un proceso y no como un producto, que articula conceptos lingüísticos y comunicativos puestos en juego en el acto de escribir. Es importante resaltar que de acuerdo con las dificultades que presenten los niños en sus composiciones se proponen estrategias para su superación**.** (Rojas, 2003, p. 1)**.**

Otro de los aspectos de consideración es el objetivo del área de español en el grado quinto que busca, según lo planteado por Rojas, “Evidenciar el uso apropiado de las habilidades comunicativas, por medio de producciones orales y escritas en lengua materna” (2003, p.15). Sobre los contenidos, hay una pequeña referencia al trabajo con distintos tipos de texto donde la prioridad es el trabajo con textos narrativos; en el grado quinto se da relevancia al trabajo con la producción desde la literatura fantástica y dramática y la referencia a los textos de carácter académico se propone de forma mínima.

Por otra parte, las políticas educativas nacionales en los Estándares curriculares plantean que el estudiante al finalizar grado quinto debe leer diversos tipos de texto: descriptivo, informativo, narrativo, explicativo y argumentativo, con la identificación de la intención comunicativa de cada uno de ellos y a la vez, debe estar en la capacidad de elegir un tema para “producir un texto escrito, teniendo en cuenta un propósito, las características del interlocutor y las exigencias del contexto” (MEN, 2006, p. 38). En la práctica se encuentra que estos no son trabajados de forma recurrente en las aulas; se prioriza el trabajo con textos narrativos, por ser los de mayor agrado y recordación para los estudiantes según los datos obtenidos a partir de la realización de encuestas a los docentes de Primaria de Español, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales de la Institución.

Se evidencia entonces que el acercamiento a los textos de carácter académico no es frecuente, no se realiza como ejercicio permanente, reflexivo y como un proceso gradual y esto afecta a los estudiantes en los siguientes aspectos: su desempeño no sólo en la producción escrita, sino a la vez en la comprensión lectora; el desconocimiento de estos textos incide en que no sea posible la identificación de sus estructuras, el uso de los mismos en la cotidianidad, genera dificultades para resolver las pruebas nacionales como la Prueba Saber, la poca comprensión cuando están incluidos en los textos escolares que diariamente revisan. En síntesis, el poco desarrollo de estrategias para su correcta escritura y la preponderancia de los docentes dan a los textos narrativos deja por fuera a los textos académicos

sacrificando así los desempeños de los estudiantes en diversos escenarios en donde estos son fundamentales.

Según el plan propuesto por la institución, construido por los docentes de forma colectiva, la evaluación de los textos producidos por los estudiantes debe ser a través de “actividades en la que los alumnos produzcan textos que demuestren coherencia y cohesión” (…); igualmente se afirma que en la escritura se dará mayor importancia al efecto narrativo, la coherencia global, la significación. “Los errores ortográficos, la separación y unión arbitraria de palabras no son un problema sino un punto de partida y un proceso que nunca se cierra” (Arborizadora Alta, 2012, p. 13). Sin embargo, los docentes descuidan estas directrices en el aula, especialmente cuando se encuentran procesos evaluativos de la escritura que es vista como un producto; es decir, los docentes evalúan solo el primer texto elaborado por los estudiantes y no se enfatiza en la importancia del proceso, de hacer revisiones y correcciones: se señalan los errores a nivel sintáctico y se dejan a un lado los procesos de planificación, revisión y ejercicios de re- escritura; así se encuentra la falta de relación entre las políticas del MEN, las directrices curriculares del Colegio y las prácticas docentes.

Por esta razón, puede afirmarse que, aunque en las políticas educativas nacionales hay una propuesta clara por la cualificación de la producción escrita como un proceso de enseñanza aprendizaje de distintas tipologías textuales y en las políticas establecidas en la Institución se concuerda con este planteamiento, no hay una clara realización de estos procesos en el aula. Igualmente, aunque se reconoce la importancia de la escritura, esta se aborda superficialmente y no es un eje articulador en el plan de estudios de cada una de las áreas de conocimiento.

De otro lado, en la institución educativa se ha propuesto un proyecto transversal en el que se incluyen todas las áreas. A partir de este se logra un pequeño acercamiento a la escritura en las actividades de PILEO propuestas mensualmente, en el que cada docente de acuerdo con su área propone la comprensión y producción de un texto de acuerdo a su interés particular. Al revisar el progreso de

este proyecto se encuentra la poca continuidad del mismo por falta de tiempo, el desarrollo de otras actividades dentro del cronograma institucional y, esta actividad llega a ser poco recurrente y significativa en el proceso educativo.

Puede afirmarse que existe un desconocimiento por parte de los docentes de las estrategias para lograr el desarrollo de la escritura como proceso y su importancia en el ámbito escolar y de igual forma, no se propician actividades para el conocimiento, uso, revisión y divulgación de textos de carácter académico fundamentales en el desarrollo educativo de los estudiantes.

1.2. La producción escrita de Textos Académicos: Antecedentes Investigativos

En el siguiente apartado se expone el resultado del proceso de revisión de las investigaciones relacionadas con la producción escrita de textos y los procesos de cualificación de la misma. Se rastrearon 25 investigaciones publicadas desde el año 2006 hasta el 2013 en España, Argentina, Chile, Colombia, España, México y Venezuela, dirigidas a poblaciones principalmente de Secundaria y Educación Superior; en escaso número (3) a Básica Primaria como se explicará más adelante. La revisión documental incluyó Tesis Doctorales, Trabajos de Maestría y Artículos de Investigación publicados en revistas indexadas (tabla 1).

Tabla 1. Clasificación de documentos rastreados en la Investigación.

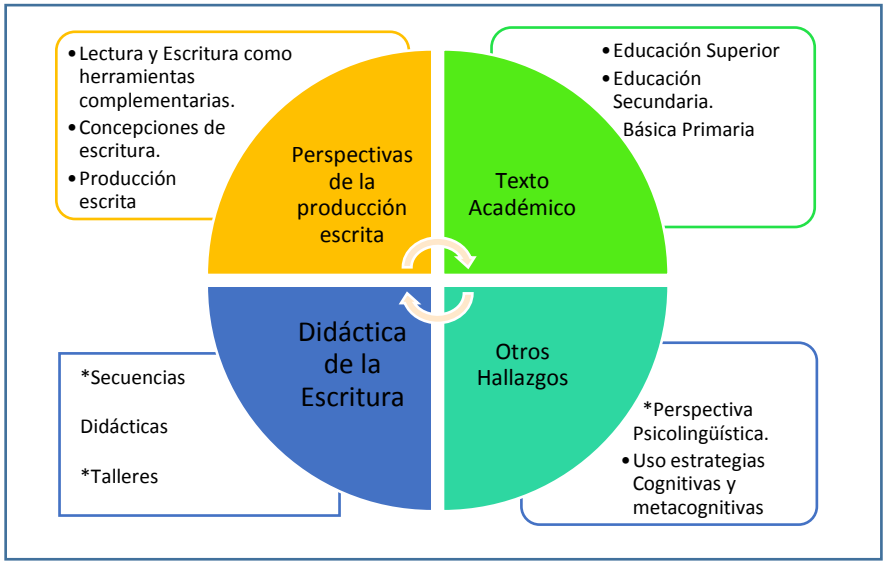
Documento	Cantidad	Autores
Tesis Doctorales	16	De Rosas (2006), Gea Rodríguez (2007), Zanotto (2007), Bañales (2010), Concha (2010) , Fernández (2010), Murillo (2010), Villalón (2010), Izquierdo (2011), Martínez (2011), Serrano (2011), Ortiz (2011), Tiburcio (2011),Vega (2011)Ruiz (2012), Abdellah (2013),
Trabajos de Maestría	3	Amaya (2011), Neira (2011), Hernández (2013)
Artículos de Investigación	6	Manrique (2007), Pipkin (2008), Uribe (2011), Aguilar (2013), Ávila (2013), Villaseñor (2013)

Fuente: Elaboración propia.

El acceso a estos documentos se hizo a través de la consulta de las siguientes bases de datos: Dialnet, Scielo, Tdx, la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe España y Portugal, Redalyc; centros de documentación de algunas Universidades y revistas Indexadas como Enunciación. La revisión se abordó desde la metodología de los Estados del Arte, apoyada en técnicas de investigación documental.

Para efectos de organización del documento, luego de un análisis a cada una de estas investigaciones, se realizó una clasificación en tres grupos de acuerdo con las categorías teóricas propuestas, a saber: Producción escrita, Textos académicos y Didáctica de la escritura. En el primer grupo, se desarrolla un recorrido por las investigaciones asociadas a la escritura como un proceso complementario a la comprensión lectora, a las concepciones de la escritura y la escritura como proceso. El segundo criterio de clasificación muestra la aproximación al texto académico para identificar los que prevalecen en el aula y la población hacia la cual son dirigidas estas prácticas educativas. En el tercero, se abordan las diferentes herramientas y estrategias didácticas que proponen las investigaciones para cualificar la producción escrita desde los contextos reales de uso. Por último, se presentan las consideraciones generales y las conclusiones a las que se llegó con esta revisión documental. A continuación se muestran los resultados obtenidos en este ejercicio investigativo.

Gráfico 1. Elementos de clasificación de la información



Fuente:Elaboración propia.

1.2.1. Primer Grupo: Perspectivas Teóricas de la Producción Escrita.

Los resultados de estudios realizados sobre escritura se dirigen a la producción de textos espontáneos en Secundaria o en procesos en los que la escritura es herramienta auxiliar de lectura. La escuela tradicional ha difundido la creencia implícita de que crear un texto es elaborar escritos a partir de una guía, un ensayo, una lectura dejando de lado la reflexión sobre el procesamiento semántico y la adecuación pragmática. Los estudios investigativos encontrados se clasificaron en tres apartados: el primero, guiado hacia la escritura como un proceso complementario a la comprensión lectora; el segundo, a las concepciones sobre la escritura y el tercero, a la producción de la escritura.

a. Lectura y escritura como herramientas complementarias de aprendizaje.

Se clasifican aquí cuatro investigaciones orientadas a la cualificación de la escritura a partir de la comprensión lectora, siendo las dos herramientas complementarias. La primera de ellas, “Los problemas lecto escritores del alumnado de cuarto de primaria en la comarca de los Vélez”, de Gea Rodríguez (2007), plantea la importancia de profundizar en los procesos escritores de los estudiantes

de grado cuarto de primaria desde una evaluación en el espacio asignado a la lecto-escritura, tomando la lectura como una herramienta para el proceso posterior de la escritura. El estudio se centra en los niveles sintáctico, semántico de los textos y en la utilización de tipos textuales narrativos. Por otra parte, la investigación "Comprensión de múltiples textos expositivos: relaciones entre conocimiento previo y autorregulación" de Vega (2011), enfatiza en la utilización de estos textos en secundaria pues los estudiantes, al llegar a la Universidad, deben desarrollar este tipo de habilidades que pueden cualificarse desde el bachillerato. El propósito general de la tesis fue analizar las relaciones entre el conocimiento previo y los procesos de autorregulación de la comprensión en situaciones de lectura que implican aprender a partir de múltiples textos, como proceso complementario a la producción escrita.

En "Estrategias de lectura en lectores expertos para la producción de textos académicos", de Zanotto (2007) se opta por el uso de estrategias que permitan el reconocimiento de las superestructuras textuales, las macro estructuras de los mismos y las macro reglas que permiten construir un sentido global de los textos. De esta forma, el proceso de la escritura es guiado desde actividades que propenden por encontrar en un primer momento el tipo de texto sobre el cual trabajar, esquemas para guiar su estructura (identificación de elementos que componen el texto y orden de los mismos) y la utilización de estrategias de comprensión lectora como guía ejemplarizante para la escritura. Finalmente, en "Interacción Lectura-Escritura en los procesos de composición de los textos expositivos al final de la educación obligatoria", Abdellah (2013), busca investigar las relaciones que se establecen entre la lectura y la escritura de textos expositivos a través de las diversas prácticas docentes que se promueven en aulas de 4º de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en el sistema educativo español. La investigación afirma que integrar la escritura con la lectura no se reduce a plantear actividades de composición relacionadas con el texto leído previamente, tal como se tiende a creer; se trata más bien de conseguir que todas las actividades de

enseñanza y aprendizaje del discurso escrito confluyan hacia una misma dirección e integren un proceso global de construcción del conocimiento.

b. Concepciones de la escritura.

En este grupo se encuentra la tesis doctoral “Concepciones de los estudiantes sobre la escritura académica” de Villalón (2010), cuyo objetivo general fue explorar las concepciones sobre la escritura de jóvenes de educación secundaria y universitaria en España. Con este fin se llevaron a cabo tres estudios. En el primero se indagaron las concepciones de alumnos de instituto y universidad sobre diversas facetas de la escritura a través de un cuestionario. En el segundo estudio se investigó la relación de las concepciones de los estudiantes con sus creencias de autoeficacia como escritores y con su rendimiento académico. En el último estudio se analizó la relación entre las concepciones de los alumnos, la calidad de sus textos escritos y el aprendizaje que lograron al elaborar una tarea que implicaba escribir para aprender.

Los resultados indicaron que, aunque los universitarios poseen una concepción más sofisticada que los alumnos de secundaria, ambos están lejos de alcanzar una cercana al pensamiento epistémico de la escritura. Además, el segundo estudio reveló que las concepciones sobre la escritura y las creencias de auto-eficacia como escritores predicen el rendimiento académico y que la relación entre éstas y los resultados académicos está parcialmente mediada por las creencias de autoeficacia. Asimismo, el tercer estudio puso de manifiesto el impacto de las concepciones de los alumnos en la calidad de los productos escritos académicos que elaboraron y de éste en el aprendizaje que alcanzaron al realizar la tarea.

El segundo, trabajo de grado de maestría “Concepciones de los docentes de primaria sobre la enseñanza de la escritura: pervivencias y transformaciones” de Hernández (2013) se desarrolló en el Colegio Distrital Las Violetas (Localidad 5a, Bogotá - Colombia). La autora caracterizó, analizó y movilizó las concepciones de los docentes de primaria sobre la enseñanza de la escritura. Para tal efecto, realizó

una comparación entre el discurso docente y la acción pedagógica, identificando las concepciones docentes predominantes y, de esta forma, planteó una propuesta de nueve talleres de formación docente desde los cuales se evidencian movilizaciones en las concepciones epistemológicas, pedagógicas, didácticas sobre evaluación de la escritura.

c. Producción escrita.

El trabajo de grado de maestría de la Universidad Distrital “Textos espontáneos elaborados por adolescentes en el contexto de aula. ¿Rescate o condena?” de Amaya (2011), enfatiza en la producción de textos de estudiantes de secundaria, rescatando los que se producen en espacios fuera de clase o planteados por el maestro; observa el proceso escritural no sólo desde las pautas dadas por el docente, sino desde la autonomía del estudiante. Por otra parte, el estudio “Escritura expositiva en tres niveles de escolaridad: coherencia y dominio de recursos lingüísticos” de Concha (2010) realizó una comparación entre los estudiantes de 5° Básico (5ºB), 1° Medio (1ºM) y 4° Medio (4ºM) en la producción de textos expositivos coherentes: concluye que las ideas se presentan en un mismo nivel en lugar de haber sido transformadas e interrelacionadas en nuevas estructuras de información, como es propio de la producción escrita académica y priman aún en sus textos recursos que no son característicos de la escritura expositiva.

Por último, el Proyecto de Investigación y Desarrollo PID “Producción escrita como función epistémica. Reflexión y re-escritura de textos argumentativos en contextos de interacción” de Pipkin (2008) explora con 60 estudiantes de secundaria la influencia de la interacción entre sujetos para la escritura de textos argumentativos, la reflexión sobre ellos y su re-escritura. Concluye que la función de la interacción entre alumnos, con otros compañeros, con los textos-fuente y con el propio texto, en algunos casos de manera oral y en otros de manera escrita, posibilita la activación de conocimientos, reflexión y discusión constructiva. Por otra parte, favorece, no sólo la producción escrita, sino el acercamiento a la propuesta manifestada por el interés que demostraban los estudiantes, por la asistencia a las

sesiones de trabajo previstas, por la evaluación /comentario/opinión que ellos mismos, de manera anónima, escribieron con respecto a las actividades que habían realizado.

Estas investigaciones concuerdan en la importancia de realizar ejercicios de producción escrita no de forma mecánica sino significativa, teniendo en cuenta el interés de los estudiantes y sus aportes para una construcción real de conocimiento.

1.2.2. Segundo grupo: Textos Académicos.

Gráfico 2. Población a la cual se dirigían las investigaciones

En este recorrido por identificar investigaciones enfocadas en la producción escrita de textos académicos y a la población a la cual se dirigían se identificó que la mayor parte de ellas se enfocó a la población Universitaria, algunas a Secundaria y muy pocas a Básica Primaria (Gráfico 2).

Fuente: elaboración propia.

Se encontró que se privilegian los textos expositivos y argumentativos en las Investigaciones de Educación Superior; las siguientes investigaciones dan cuenta de ello: De Rosas (2006); Manrique (2007); Bañales (2010); Murillo (2010); Ortiz (2011); Uribe (2011); Serrano (2012); Aguilar (2013); Villaseñor (2013). En estas investigaciones se evidencia la dificultad de los estudiantes de carreras universitarias para elaborar textos como informes, reseñas, o de divulgación científica.

En secundaria, según Fernández (2010), en su estudio "¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria?", se opta por privilegiar la escritura de textos argumentativos e informativos,

especialmente en los últimos grados de escolaridad, buscando mejorar las competencias de los estudiantes de manera gradual a partir de estrategias metacognitivas que permitan la autorregulación del aprendizaje y la activación de conocimientos previos. La investigación reitera la importancia de atender las problemáticas identificadas mediante la enseñanza explícita de conocimientos de escritura académica enfocados tanto al dominio de las estrategias y procedimientos específicos de regulación de los procesos de escritura como también de las estrategias y procedimientos de búsqueda, comprensión, síntesis e integración de la información implicados en la escritura a partir de múltiples textos. (Castelló, 2010).

En Básica Primaria, los trabajos encontrados hacen un acercamiento a textos de carácter informativo como el resumen, caso de la investigación “Prácticas docentes en la escuela primaria y la producción de textos: el resumen” de Tiburcio (2011), pero continúa siendo el texto narrativo el que más se privilegia para la cualificación de la producción escrita. En la tesis “Enseñar a leer y escribir para aprender en la Educación Primaria: diseño y evaluación de un programa de intervención de escritura de síntesis a partir de varios textos”, Martínez (2011), propone una serie de actividades metacognitivas para el desarrollo de la escritura a partir de la presentación de textos concretos. De manera general, y a la vista de los resultados, se puede decir que, el programa diseñado para la mejora del uso de la lectura y la escritura como herramientas para aprender lo planteado según la autora resultó eficaz y permitió que los estudiantes de Primaria realizaran mejores síntesis a partir de la lectura de dos fuentes con información complementaria. Además, la enseñanza de esta tarea les llevó a hacer un uso más recursivo y flexible de la lectura y la escritura con la consecuencia de aprender de forma significativa los contenidos, dándole importancia a los procesos de borrador, subrayado y toma de notas.

Hay un acercamiento a la producción de textos argumentativos en Ciencias Naturales escritos por los docentes de primaria (Ruiz F. J., 2012). Se resalta en este punto que un 16% de las investigaciones estaban dirigidas a docentes de Primaria

y Secundaria como son las de Hernández, (2013); Ruiz (2012); Zanotto (2007); Abdellah (2013), al considerar que los problemas de escritura de los estudiantes parten del cómo se les enseña a escribir y de esta forma, es fundamental la transformación de las concepciones docentes de los procesos de enseñanza de la escritura.

1.2.3. Tercer grupo: Didáctica de la Escritura.

Las secuencias didácticas y los talleres son las herramientas más utilizadas por los investigadores para procesos de intervención en el aula. Prevalece a la vez el trabajo cooperativo, es decir, la revisión de los borradores, los procesos de escritura y re escritura desde un trabajo por pares para la cualificación de esta actividad como lo plantean Ávila (2013); Izquierdo (2011); Neira (2011). De igual forma se busca mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes, a partir de la producción de textos en contextos reales de uso, con una intención comunicativa.

1.2.4. Otros Hallazgos.

Si bien el proceso de análisis tuvo en cuenta la clasificación en los tres grupos antes expuestos, en este ejercicio se encontraron algunos elementos recurrentes en las investigaciones, a saber: se enfatiza en la escritura como un proceso de construcción -no como un producto o resultado- a partir de subprocesos de planeación, textualización, revisión y escritura final del texto; igualmente, resulta efectivo el uso de estrategias metacognitivas que guíen el proceso de la escritura. Las demandas en escritura que los profesores exigen realizar a los estudiantes en los cursos, como tomar apuntes, realizar interpretaciones de lecturas, elaborar trabajos escritos e investigaciones y resolver guías de ejercicios, tienen, en su mayor parte, propósitos evaluativos.

La tendencia respecto a la Perspectiva Teórica de la Lengua es la Psicolingüística que tiene como propósito el acercamiento a la escritura como proceso, a partir del uso de estrategias metacognitivas, que permitan una conciencia del proceso

realizado y la utilización de estrategias como la escritura de textos a partir de una consigna o actividad guía, la reescritura de los mismos desde la identificación de los errores a nivel sintáctico y semántico y la corrección desde un proceso auto evaluativo.

Las áreas donde hay mayor trabajo de escritura de textos académicos son Lengua Castellana (72%) y Ciencias Naturales (28%). Los resultados demostraron la existencia de prácticas de escritura académica que exigen recuperar información más que construirla y transformarla, lo cual tiene implicaciones para aprender las disciplinas, al no potenciar oportunidades de los alumnos para ingresar en las culturas escritas de los distintos dominios del conocimiento. Así entendido, es pertinente el trabajo con textos académicos que se encuentran inmersos en todas las áreas desde un proceso lógico, consciente y secuencial, no solamente en Lengua Castellana sino en los demás campos de aprendizaje.

Este análisis devela la importancia del trabajo de textos de carácter académico en primaria, ya que aunque hay un acercamiento a algunos textos, como aquellos de carácter expositivo, el texto narrativo continúa siendo el más utilizado en esta población. De otra parte, las investigaciones muestran que la enseñanza y el uso de textos académicos, es un privilegio de la Educación Superior, no sólo en Colombia, sino en países como España. Finalmente, puede concluirse que la cualificación de la producción escrita de textos académicos en básica primaria, específicamente en grado quinto, no es un tema recurrente en las investigaciones realizadas. El rastreo sobre los antecedentes objeto de este proyecto confirma que hay un vacío en las prácticas de enseñanza y en la investigación, y por esta razón se hace urgente esta investigación.

1.3. Delimitación del problema

Como ya se planteó, el problema que se aborda en la presente investigación se relaciona con las dificultades que se presentan en la producción escrita de textos académicos de los estudiantes de grado quinto. Para realizar un acercamiento a esta problemática y reconocer las condiciones y las expresiones empíricas de la misma, se realizó en primer lugar una encuesta a los docentes y luego a los estudiantes, con el fin de conocer cuáles son sus percepciones y su relación con el proceso de la producción escrita.

Percepciones de los docentes sobre la escritura.

Al realizar un acercamiento a los docentes para conocer qué textos privilegian en sus aulas y si hay relevancia a la escritura de textos académicos en sus actividades, se realizó una encuesta el día 15 de abril de 2013 en la Institución que dio los siguientes resultados (Anexo 1):

Al preguntar a los docentes ¿Cuáles son los textos escritos que más se producen en su área?, se encuentran las siguientes respuestas:

P1: Resumen, opiniones de lo leído, comprensión de lectura.
P2: historias, cuentos, mapas conceptuales.
P3: mapas conceptuales, escritos del tema trabajado, cuentos, pequeños resúmenes, preguntas de los temas vistos y comprensión de lectura o los que trae el texto guía.
P4: Dependiendo del tema, en ocasiones los propuestos por el texto guía.
P5: Consultas de tareas, resumen, textos del libro, dar el tema y luego elaborar cuadros para comprender lo visto.
P6: cuadros, imágenes, dibujos, esquemas, cuentos o historias que les gusta escribir a ellos.

Fuente: encuestas a docentes. Anexo 1. Elaboración propia.

Así, 50% de los docentes hacen uso de textos como resúmenes, en un 40% de cuentos o historias y un 10% se refiere al uso de los mapas conceptuales como herramienta de aprendizaje, permitiendo reconocer un acercamiento al texto

académico por el uso de resúmenes y un mayor trabajo con textos de carácter narrativo.

Cuando se pregunta a los docentes cómo y sobre qué escriben los niños, qué les gusta escribir, prevalecen las respuestas orientadas a los textos narrativos:

Pregunta ¿Cuáles son los textos que más les gusta escribir a sus estudiantes? *P1: cuentos, poesías, rimas.* *P2: Les gustan las historias, los cuentos, generalmente acompañado de dibujos.* *P3: los cuentos, las coplas, los resúmenes, los dibujos, historias de ellos.* *P4: siguen indicaciones del texto guía y según los temas escribir. Les gusta inventarse historias.* *P5: Casi no hay producción escrita autónoma. Los veo que les gusta escribir historias.* *P6: Todo lo que sea creación, que sea inventar, como historietas, cuentos, inventar noticias, fábulas, adivinanzas y poemas.*

Fuente: encuestas realizadas a docentes. Anexo 1. Elaboración propia.

Percepciones de los estudiantes sobre la escritura.

Este ejercicio fue realizado en el aula de clase del curso 501 conformado por 37 estudiantes, 19 hombres y 18 mujeres, a través de preguntas en la clase de español cuya pretensión era reconocer algunas prácticas relacionadas con la escritura (Diario de campo elaborado el día 15 de abril de 2013. Anexo 2). En primer lugar se interrogó a los niños sobre sus conceptos sobre la escritura, los estudiantes afirmaron que: *"es una forma de comunicación"; que es "Representar con letras o palabras", "una forma de expresar pensamientos, sentimientos"; "hacer evaluaciones y repasar", "decir lo que se entiende de un texto"; "un resumen de lo leído"; "juntar letras y decir lo que las docentes dictan".*

Estos resultados permiten evidenciar la construcción de la escritura como un ejercicio de obtención de resultados o de tipo mecánico para dar cuenta de un tema trabajado, una actividad muy pocas veces autónoma que responde a una consigna pues es "dictada" por las docentes, una representación de las ideas vinculando la actividad de pensamiento con lenguaje, un ejercicio de repetición (al afirmar que

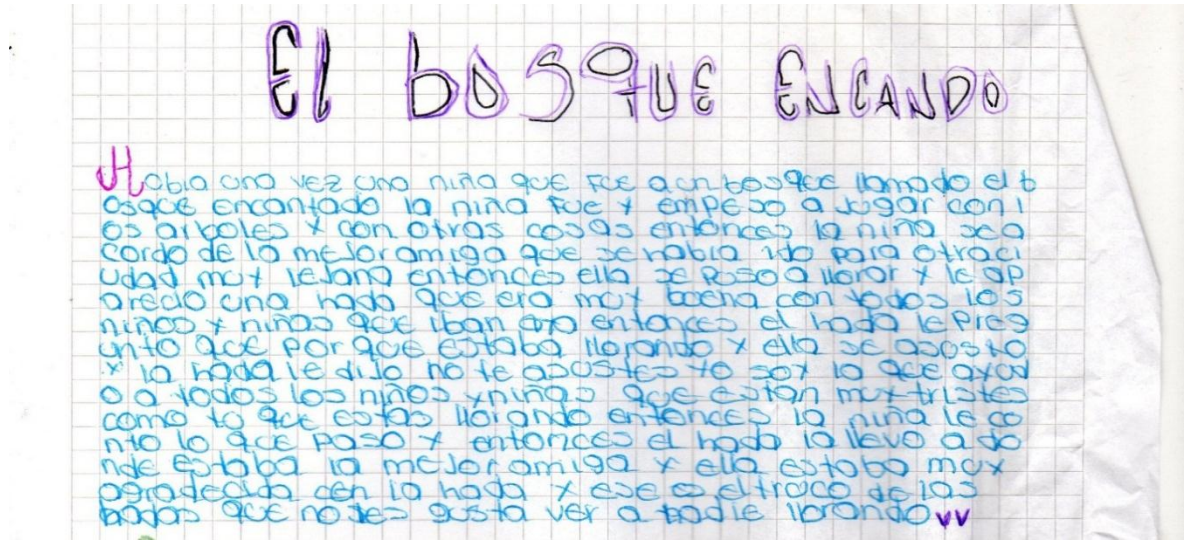
permite repasar para las evaluaciones), un vínculo con la comprensión luego de la lectura (al afirmar que da cuenta de lo leído), un proceso de codificación.

Sobre el gusto por la escritura, el 91% del grupo afirma que les gusta porque "*pueden aprender más", "aprenden a mejorar la ortografía", "pueden crear textos como cuentos, fábulas, coplas, trabalenguas, poemas", "mejoran la letra", expresar los sentimientos, contar lo que hay alrededor, aprender nuevas palabras;* el 5% de los estudiantes afirmaron que no les gusta porque escribir es aburrido y duele la mano, y el 4% responde que le gusta más o menos. La escritura es abordada como una actividad para mejorar aspectos de caligrafía u ortográficos, pero en su mayoría es una actividad agradable para los estudiantes.

Sobre los tipos de textos que conocen, los estudiantes mencionan con mayor frecuencia los que circulan en la cultura y en las aulas de aprendizaje dando relevancia a aquellos de carácter narrativo: 28 % de las respuestas hace alusión al cuento, el 20% a la poesía, el 14% a la fábula, el 10% a la novela, el 9% a trabalenguas y coplas, el 8% a mitos y leyendas; el 6% de la población menciona la carta y el 2% la receta y un 3% no responde. Es así como se evidencia que hay algunos reconocimientos, interés y gusto por textos de carácter narrativo y poco se mencionan textos de tipo académico pues en su diario proceso de aprendizaje no se hace alusión a estos o pueden estar inmersos en su cotidianidad pero no son reconocidos como tal.

Para reconocer la forma como los niños producen los textos narrativos, se analizó un cuento creado en clase de Lengua Castellana. A continuación se presenta la actividad desarrollada por la Estudiante Mayerly Beltrán (Ilustración 1). Cabe aclararse que los ejemplos que se incluyen son tomados de los cuadernos de los estudiantes, o trabajos en clase; se conserva la ortografía y puntuación de los escritos de los niños.

Ilustración 1. Producción escrita en clase.


El bosque encandado

Había una vez una niña que fue a un bosque llamado el b
osque encantado la niña fue y empezo a jugar con l
os arboles y con otras cosas entonces la niña se a
cordo de la mejor amiga que se había ido para otraci
udad muy lejana entonces ella se puso a llorar y le ap
areció una hada que era muy buena con todos los
niños y niñas que iban ap entonces el hada le pres
unto que por que estaba llorando y ella se asusto
y la hada le dijo no te asustes yo soy la que ayud
o a todos los niños y niñas que están muy tristes
como tu que estas llorando entonces la niña le co
nto lo que paso y entonces el hada la llevo a do
nde estaba la mejor amiga y ella estaba muy
agradecida con la hada y ese es el truco de las
hadas que no les gusta ver a nadie llorando vv

Fuente: Mayerly Beltrán.

Las evidencias muestran que el texto cumple con la superestructura narrativa de un cuento al tener un inicio, una trama y un desenlace. Desde el punto de vista pragmático la intención de contar un cuento está implicada en el texto; hay diversidad de actos de habla que expresan intenciones y se identifican con claridad. Desde el punto de vista semántico se observa un desarrollo de los episodios narrados; hay una progresión temática y se identifican los personajes en la historia creada por la estudiante; se expresan relaciones de tiempo (verbos en pasado) y espacio; el texto tiene una finalidad que se mantiene durante toda su escritura. En el aspecto morfosintáctico se evidencian algunas dificultades de la estudiante para la separación de palabras cuando termina un renglón ya que lo hace indiscriminadamente sin tener en cuenta el uso de la separación de sílabas; algunas categorías sintácticas no son adecuadas, hay ausencia de signos de puntuación, la repetición de conectores (y, entonces, entre otros), no hay uso de párrafos ni separación de ideas. De igual forma, no hay concordancia entre el uso de artículos y el género (la hada). Si bien es cierto que hay un acercamiento a la forma como se plantea un texto narrativo, es evidente a la vez, la dificultad en los aspectos escriturales de orden sintáctico y semántico, siendo este un punto de partida para resaltar la importancia de la cualificación de la producción escrita.

Por otra parte, en los siguientes registros de cuadernos se pueden reconocer algunas de las actividades desarrolladas sobre textos académicos En el ejemplo que se incluye a continuación "La Reseña" (Cuaderno de español grado cuarto, Angie Tatiana González. Anexo 4), la maestra da un concepto de reseña, algunas características y sugiere como actividad realizar una reseña sobre la izada de bandera.

Actividad

Consigna:

1. Hacer una reseña sobre el tema de la hisada de bandera.
2. Hacer un dibujo referente a la hisada

SOLUCIÓN

DATOS:

-Fue una isada de bandera.

-El día 12 de marzo.

-Curso 3º

Resumen: izada la profesora Esperanza hablo y la profesora blanca conto como una historia y 2 niñas cantaron tu no eres para mi (fanilu) y 6 niñas y niños cantaron y tocaron instrumentos como la:

Guitarra maraca niños y niñas tocaron que fueron 6.

Fuente: Angie Tatiana González.

El texto señalado resuelve la actividad prevista, sin embargo le faltan elementos fundamentales de la macroestructura textual como el título, la estudiante elabora un pequeño resumen de carácter descriptivo. Se evidencia el desconocimiento de las categorías o de la superestructura del texto, la finalidad, las características semánticas y pragmáticas; la falta de un proceso previo de planificación, revisión y su corrección luego del proceso: la escritura queda nuevamente relegada a un producto de clase.

Otro aspecto de gran importancia es la continuidad de los temas y la secuencialidad de los mismos en los diferentes grados. En grado cuarto los estudiantes trabajaron sobre la reseña; por esta razón, se propone la escritura de

una reseña sobre la película favorita. La docente pide que la elaboren teniendo en cuenta los elementos que conocen sobre una reseña.

Actividad:
De acuerdo con lo trabajado anteriormente sobre el tema de la reseña, elabora una sobre tu película favorita teniendo en cuenta todos sus elementos.

Texto de la estudiante: (transcripción).
Reseña de la película Monsters Inc.
Son moustros que tienen una fabrica que asusta niños cuando soliban encontró una puerta abrió y una niña salio el la llamaba Boo y Randan le quito la niña y soliban la devuelve al cuarto de ella Boo.
Conclución
Recomiendo esta película por que es muy bonita.
Reseñado por: Nikole Dayanna Camelo D.

Fuente: Nicolle Camelo. Anexo 5. Mayo 6 de 2013.

La estudiante utiliza algunos elementos de la reseña como el título, un pequeño resumen y una conclusión. Inicia mencionando el nombre de la película y el tipo de texto a elaborar “Reseña de la película Monsters Inc.”. Luego trata de resumir de forma muy breve lo sucedido en la historia; hay alusión a algunos de los personajes principales y algunos hechos importantes de la misma teniendo en cuenta el nudo de la historia. Finaliza la reseña con el apartado “conclusión” donde afirma que recomienda la película porque “es muy bonita” y el nombre de la autora del texto.

En este texto, si se observa desde lo pragmático, hay un propósito de contar brevemente lo sucedido en la historia, sin embargo, el argumento para recomendar la película es insuficiente en explicaciones y faltó claridad en su propósito persuasivo de llevar al lector a ver esta película reseñada. En el aspecto semántico, el texto presenta poca variedad de argumentos, se identifican algunos referentes con claridad. Desde lo morfosintáctico se identifica un orden con la intención de contar o reseñar, hay referencia entre pronombres y artículos, ausencia de signos de puntuación, errores ortográficos.

Se encuentra la consigna e inmediatamente el texto presentado sin una actividad previa de planificación de la escritura ni un desarrollo de este primer aspecto del proceso de producción escrita. No se percibe un proceso de re- escritura o de

borradores intermedios para corregir los posibles errores. En síntesis, aunque se han realizado trabajos de acercamiento a los textos académicos, se encontraron los siguientes vacíos en la producción textual: no logran armar la macro estructura, no se concibe la escritura como un proceso, restricciones de cohesión, coherencia y propósitos de los textos. De otra parte, se evidencia que los docentes proponen y desarrollan prácticas de escritura de modo fugaz con ejercicios de corta duración en los que se pretende que los estudiantes produzcan textos con la primera escritura, es decir ni los profesores ni los estudiantes realizan un plan de escritura de forma sistemática, ordenada y reflexiva.

Fruto de las prácticas docentes, los estudiantes entienden el texto académico como un texto más, no planean su producción ni reconocen su tipología: hay dificultades para su elaboración desde la planificación hasta la elaboración, revisión, edición y evaluación del mismo y un desconocimiento de estrategias que favorezcan su cualificación. De otra parte, hay poco interés por estos textos, ya sea por su desconocimiento, por el poco uso que se hace de ellos en las diferentes clases, por la falta de estrategias que favorezcan su comprensión y producción y por las dificultades que se presentan cuando los docentes no hacen con claridad uso de ellos.

Con el fin de observar la producción escrita de textos académicos en otras áreas, se hizo un trabajo de observación en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. El objetivo fue identificar las estrategias empleadas por los docentes para orientar la producción escrita, los tipos de textos que prevalecen en el desarrollo de las clases e identificar como se produce el acercamiento con los textos académicos (textos escolares). Para reconocer la relación entre los textos escolares y el trabajo de los niños se revisaron algunos cuadernos de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

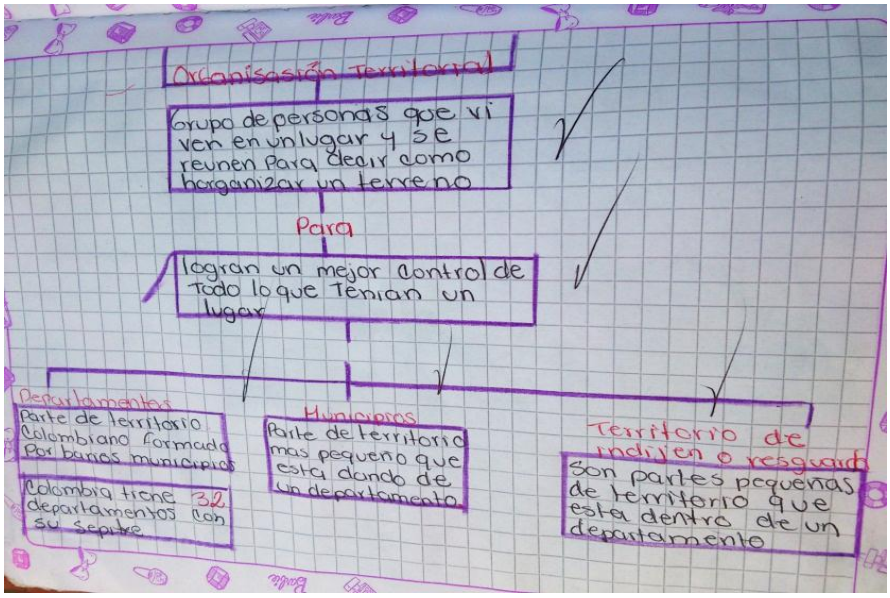
Hallazgos: en Ciencias Sociales en el grado quinto, priman actividades de elaboración de mapas conceptuales como estrategias de producción para dar cuenta de las lecturas realizadas. En este ejercicio no hay una pauta inicial sobre su elaboración, tampoco se observa si se dan indicaciones sobre la planificación

para obtener datos principales o relevantes del texto escrito leído y, la producción escrita queda como la elaboración de estos recursos sin la utilización de estrategias cognitivas y metacognitivas que favorezcan su desarrollo. Es evidente el trabajo con elaboración de resúmenes a través de mapas conceptuales pero no se establece con claridad la forma adecuada para elaborarlos ni para hacer de la escritura un proceso cualificado.

En el siguiente ejemplo, la maestra da una consigna insuficiente: sugiere la lectura de un texto para luego realizar el mapa conceptual de lo leído, sin mayor información. La estudiante elabora este ejercicio con la ubicación de ideas completas, párrafos completos en el mapa. Al evaluar esta actividad, no hay una corrección de la misma aunque se encuentran errores ortográficos; el cuaderno tiene una calificación de aprobación pero no hay corrección.

Actividad
1. *Leer el tema escrito.*
2. *hacer un mapa conceptual con el tema escrito*

Ilustración 2. Cuaderno de sociales. Escritura de mapas conceptuales.



Fuente. Cuaderno de sociales. Angie Tatiana González.

En este ejercicio, se encuentran algunos aspectos sobre la forma de elaboración del mapa conceptual como: dificultades para la jerarquización de la información, se utilizan párrafos completos, no hay uso de conectores entre los distintos niveles, falla el proceso de síntesis de ideas y la utilización incorrecta de los elementos gráficos (cuadros rectángulos que contienen la información). Es decir, hay acercamiento a procesos de escritura como herramienta para sintetizar el conocimiento pero no son desarrollados adecuadamente y por esta razón la escritura queda relegada a una producción obligatoria sin una previa preparación, con un monitoreo constante y un proceso de nueva escritura a partir de lo corregido.

Luego de estos ejemplos del proceso de escritura en el aula se observa que aunque las políticas actuales afirman que debe darse una enseñanza de la escritura como un proceso para significar el mundo, las prácticas de su enseñanza siguen siendo tradicionales. Prevalece el dictado poco significativo, la elaboración de resúmenes sin una explicación previa para su elaboración o sin una consigna precisa para desarrollar una actividad y para evaluar luego los aprendizajes.

Por su parte, en Ciencias Naturales, hay un acercamiento al texto académico a partir del uso del informe de laboratorio. Este trabajo se realiza con regularidad en la clase, dependiendo de las temáticas vistas; en este caso, el ejemplo hace alusión a “La circulación en las plantas” tomado del cuaderno de Ciencias Naturales de Angie G. 501 (Anexo 6).

Laboratorio Circulacion de las plantas

Esta es una experiencia para conocer como se realiza el transporte de sustancias a travez del tallo

Materiales
Tallos de apio
Agua
Tinta o frutiño
Recipiente
Tijeras
Procedimiento
1. En un recipiente mesclar agua un recipiente
2, Corta el tallo de apio e ontridúcelo en el recipiente con frutiño
3. Realiza cortes del apio para identificar el silema q’ es el conducto encargado de la sabia bruta
4. Dibujo

Fuente. Angie Tatiana González.

En este texto se encuentra una introducción a la actividad, elementos de la superestructura textual, además se señalan los materiales y procedimientos a seguir. Si bien se hace uso del informe de laboratorio, no hay una consigna que oriente la actividad ni un trabajo previo para dar indicaciones sobre su elaboración, los pasos se desarrollan de forma superficial y básica, no hay un análisis de los resultados obtenidos ni un proceso de corrección y re- escritura del trabajo realizado. El ejercicio de enseñanza de la escritura no reconoce que éste es un proceso que requiere de varios pasos para ser trabajada desde la planeación, la textualización, la revisión y la edición.

Para concluir, se puede afirmar que después de realizar un acercamiento a las prácticas en el aula y a la producción escrita de textos en básica primaria, se requiere la cualificación de la escritura de textos académicos ya que estos no son trabajados de forma sistemática y planeada, no hay uso de estrategias metacognitivas que guíen este proceso ni tampoco se realiza un plan de escritura previo que oriente este ejercicio.

La hipótesis de trabajo es que al abordar los textos académicos con los niños se puede permitir la construcción significativa de conocimiento cuando éste es un proceso guiado y estructurado. Por esta razón, es necesario abordar textos formales en el aula desde este ciclo de formación y debe propenderse por su cualificación. Así, se configura la siguiente pregunta de investigación, subpreguntas y objetivos del proyecto:

1.4. Pregunta de investigación

¿Cómo fortalecer los procesos escriturales de textos académicos en niños de grado quinto para favorecer la construcción de conocimiento en las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales?

1.4.1. Subpreguntas de investigación

¿Cómo acercar progresivamente a los niños de quinto grado a la producción escrita de los textos académicos que circulan en las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales?

¿Qué estrategias metacognitivas favorecen la producción escrita de textos académicos en Grado quinto de básica primaria?

¿Qué estrategias didácticas pueden orientar la cualificación de la producción escrita de textos académicos para favorecer la construcción de conocimiento?

1.5. Objetivo General

Cualificar la enseñanza sistemática y planeada de la producción escrita de textos académicos para la construcción de conocimiento en las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales en Grado Quinto**.**

1.5.1. Objetivos Específicos

- Reconocer el uso, conocimiento y enseñanza de los textos académicos de mayor circulación en las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales en Grado Quinto de Básica Primaria.

-Orientar la cualificación de la producción escrita de textos académicos a partir de la validación de estrategias metacognitivas.

-Implementar estrategias didácticas para la elaboración de textos académicos en Grado Quinto de Básica Primaria.

1.6. Justificación

Al analizar los procesos de escritura en los estudiantes de grado quinto de una Institución Educativa Distrital de la localidad 19 de Bogotá, en la Jornada Tarde, se identificó que existen vacíos en los procesos de producción de textos académicos. Si bien es cierto que se propone desde algunas políticas educativas el trabajo con estos textos, las prácticas en el aula son escasas y los procesos escriturales no son guiados desde el uso de herramientas que permitan dicha construcción.

La hipótesis de trabajo sugiere que si se trabaja con los estudiantes la producción escrita de textos académicos en las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales es posible que ellos construyan conocimiento de forma sistemática y planeada. Por esta razón, al desarrollar y diseñar estrategias que orienten la escritura de estos textos reconociendo así sus elementos básicos, su intencionalidad y su importancia hace posible el desarrollo de la escritura como un acto consciente e intencionado. Aunque las prácticas docentes no reconocen la importancia y el uso cotidiano, es incuestionable la importancia de la enseñanza aprendizaje, en diferentes áreas, de los textos académicos en Básica Primaria.

Con el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas en el proceso de producción escrita en el aula de clase se pueden promover cambios en la forma de utilizar la escritura y entenderla como proceso, permitiendo que el estudiante comprenda que la escritura es una herramienta transversal que es utilizada en su cotidianidad y que se hace necesaria en su proceso de formación.

De esta forma, el impacto de esta investigación se verá reflejado en el uso de la producción de textos académicos como herramienta básica para una comunicación eficaz, como medio y pretexto para dar cuenta de los resultados del proceso enseñanza-aprendizaje y como un elemento que vincula al contexto del estudiante productor de textos con sus intereses y su intencionalidad de comprender el mundo.

El sugerir la propuesta de una intervención didáctica a partir de secuencias permite el desarrollo del trabajo desde el progreso de los estudiantes, sus intereses e inquietudes; a la vez, la escritura se toma como un proceso y se brindan herramientas a los docentes para cualificar esta actividad transformando sus prácticas actuales sobre la escritura y así permitir una transferencia entre los sujetos del proceso enseñanza aprendizaje.

2. ELEMENTOS CONCEPTUALES SOBRE LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE TEXTOS ACADÉMICOS Y SU CUALIFICACIÓN

El siguiente capítulo presenta los referentes teóricos pertinentes que sirven de apoyo para el desarrollo de la presente investigación, teniendo en cuenta a la escritura como eje central. Es importante aclarar la existencia de diferentes perspectivas y concepciones sobre la misma. Para efectos de esta investigación, se hace en primer lugar, un acercamiento al concepto de la escritura como proceso desde la perspectiva psicolingüística, teniendo en cuenta que es a partir de esta que se realizará el ejercicio investigativo y la propuesta didáctica. En segundo lugar, se abordan los referentes conceptuales sobre las estrategias metacognitivas que favorecen el proceso de la producción de la escritura. En un tercer momento se hace referencia a los textos académicos y las secuencias textuales desde diversos autores para enmarcar el trabajo de intervención con los estudiantes. Finalmente, se realizará un acercamiento a la didáctica de la escritura, con la intención de mostrar la relación enseñanza-aprendizaje de la misma en la escuela y la cualificación de los textos académicos, propósito de esta investigación.

2.1. La Escritura como proceso:

Abordar el tema de la escritura en la escuela implica, en primer lugar, un acercamiento a los referentes teóricos de éste, a las diversas concepciones manejadas en los discursos escolares y a sus implicaciones en contextos reales de uso. En una primera aproximación, puede decirse que la escritura:

> Es una manifestación de la actividad lingüística humana, como la conversación, el monólogo o, a otro nivel, los códigos de gestos o el alfabeto morse (…) Escribir es una de las variadas formas de actividad humana dirigidas hacia la consecución de objetivos. (…) Escribir es la destreza lingüística más compleja, porque exige el uso instrumental del resto

de destrezas durante el proceso de composición: componer un escrito no solo requiere el uso de la habilidad de redactar, sino también la lectura y la compresión y expresión oral. (Cassany, 1999, p. 39).

Es decir, para este profesor español, escribir es una forma particular de pensamiento que requiere del ámbito académico, y es allí precisamente donde inician las falencias, dado que "la escuela pone énfasis en enseñar la lengua a través de la comunicación, en lugar de hacerlo para la comunicación, de manera que los contextos comunicativos no son la meta de llegada del proceso de aprendizaje, sino la motivación inicial, el arranque de toda actividad didáctica" (Cassany, 1999, p. 170).

Según Mata (1997, p. 23), hay tres enfoques de la enseñanza: en primer lugar, la escritura como producto que es el enfoque de enseñanza de la escritura más tradicional y que se ha centrado en la composición como un producto analizando las características de la estructura superficial del texto, es decir, se privilegia la enseñanza de la ortografía, letras, palabras, oraciones, pero se olvida la estructura profunda, definida ésta como la organización lógico-semántica. El segundo, interés para esta investigación y punto de partida es el de la escritura como proceso, denominado de proceso o cognoscitivo, ofrece un paradigma capaz de investigar los pasos o fases mentales que subyacen en la composición o producción de un texto. El tercero es el de la escritura condicionada por el contexto, que analiza la composición escrita desde una perspectiva etnográfica, es decir, un proceso condicionado por el contexto en el que se desarrolla la escritura, especialmente la escuela.

El interés particular de esta investigación es el del segundo enfoque, entendiendo entonces a la escritura como un proceso dinámico y abierto de construcción de significado. Aunque no puede desconocerse que la escritura está inmersa en un contexto que incide en su desarrollo, que condiciona su trabajo de forma efectiva o con falencias en el aula, en este trabajo se enfatiza en los procesos del estudiante

para lograr esa escritura planeada, sistemática y organizada más que en la incidencia del contexto en esta actividad, no porque sea poco relevante sino, porque se busca desarrollar de forma efectiva cada uno de los pasos de la escritura desde esas fases mentales que permiten la composición y/o producción de un texto. Se convierte así en punto de partida para futuras investigaciones en las que, ya analizada la escritura desde lo cognitivo y metacognitivo, se pueda hacer énfasis en la influencia del contexto para la producción de la misma.

La escritura como proceso, hace alusión al desarrollo de la misma en unas fases constantes que van llevando de forma gradual la construcción de un texto desde diversos componentes, permitiendo al escritor desarrollar diversas habilidades para lograr, luego de revisiones una relación con el texto y una relación con el destinatario a quien se pretende dar a conocer estas ideas. El mensaje no está almacenado en el texto sino que, se elabora a partir de la interacción entre los conocimientos previos de los interlocutores y los signos escritos. Los usuarios no pretenden solamente conseguir textos coherentes o gramaticales, sino comunicar sus intenciones e informaciones a otros (Bernárdez, 1995).

Diversos teóricos plantean que la escritura es un complejo proceso mental en el cual se ponen en juego habilidades como la deducción, la inducción, el análisis, la inferencia, la capacidad de síntesis. “Escribir es quizá la habilidad lingüística más compleja, porque exige el uso instrumental del resto de destrezas durante el proceso de composición”. (Cassany, 1999). Es así como se mencionan a continuación los abordajes que se hacen a la escritura como un proceso.

2.1.1. Escritura como proceso cognitivo.

Son muchos los investigadores que han buscado aproximarse a la escritura como proceso a través del planteamiento de algunos modelos. Como afirma Caldera (2003), la escritura como proceso ha sido explicada por los modelos cognitivos contemporáneos de la escritura según: Flower y Hayes, (1980); Collins y Gentner,

(1980); Perera, (1984); Bereiter y Scardamalia, (1992), entre otros. Estos modelos describen las operaciones mentales que ocurren cuando se escribe teniendo en cuenta tres aspectos: a. Los sub-procesos de la escritura: planeación, redacción, y revisión. b. Diferencias entre escritores expertos y novatos en el proceso de la composición. c. Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la escritura (que será abordado en el apartado 2.7.) A continuación se ofrece una síntesis de cada uno de ellos.

a. Subprocesos de la escritura.

El modelo cognitivo de Flower & Hayes (1980) busca indagar por la relación existente, precisamente, entre el lenguaje y el desarrollo cognitivo del individuo; este modelo afirma que la escritura es a la vez, un proceso de índole lingüístico, en el cual el escritor es capaz de adecuar lo que va a decir al destinatario, seleccionar un léxico, un registro, colocar signos de puntuación para superar la limitación de no tener al destinatario frente a frente, organizar la información de una forma sintácticamente correcta -según las normas propias de la lengua en la que escribe-. Su propósito es señalar la complejidad del proceso de escritura que implica resolver problemas con variadas fases y con dos elementos primordiales en dicho proceso:

La memoria a largo plazo del escritor: es decir el conocimiento acerca de la materia sobre la cual se va a escribir y la imagen del lector al cual se escribe. Involucra el conocimiento que se tiene sobre libros y fuentes de información desde las cuales se escribe.

El entorno de la tarea: se relaciona con el problema retórico, según los autores, el momento en el que se define la tarea de escritura que ha planeado el escritor y, el texto provisional, que relaciona el texto ya escrito, llamado borrador con el conocimiento que se encuentra en la memoria a largo plazo y los nuevos aportes en el ejercicio de la escritura.

Este modelo plantea la elaboración escrita a través de etapas o subprocesos en los cuales el escritor, a partir de diversos borradores transforma sus pensamientos en palabras y poco a poco logra el objetivo de la planeación, desarrollo y realización final del texto. La planificación, la traducción y la revisión, son aquellos subprocesos que están todo el tiempo en juego en el proceso de la escritura y a la vez, se da una evaluación de estos subprocesos para determinar los avances y las dificultades de la producción escrita. Los subprocesos existentes pueden explicarse así (Flower & Hayes, 1996):

La planificación: los escritores representan de forma interna un primer conocimiento de su escritura. Para ello, se dan algunos subprocesos como el de *concebir,* ideas relevantes sobre el tema propuesto para la escritura, acudiendo a la memoria a largo plazo. Luego, *organizar* esas ideas dando un orden lógico a las mismas. Después, se pasa a establecer los objetivos de la escritura teniendo en cuenta que hay otro a quien está destinado este texto y se plantea el para qué escribir, con qué recursos y como se mencionó anteriormente, a quién escribir.

Traducción**:** en este proceso el escritor relaciona lo recuperado en la memoria a largo plazo y comienza su proceso de redacción y ejecución de las ideas que ha establecido en el paso anterior.

Revisión**:** son aquellos momentos en los que el escritor corrige y evalúa su proceso y su texto. No ocurre solamente al final de la tarea sino que, durante todo el proceso, reconoce si está cumpliendo con lo planteado en la planificación, si requiere correcciones a sus primeros escritos, identifica los problemas que pueden presentarse en su escritura y se lee a sí mismo para identificar aquellos avances y puntos que debe retomar antes de continuar o presentar su versión final.

Existe a la vez una figura de control del proceso que es la de *monitor.* A través de esta, el escritor puede determinar el momento en el que está listo para pasar de un proceso a otro, los instantes en los que debe evaluar cada etapa y corregir los

errores que se presentan; la correcta ejecución de cada subproceso y los avances en su escritura para lograr los objetivos planteados desde la planificación.

b. El Proceso de la Composición: escritores expertos y novatos.

Bereiter y Scardamalia (1992) presentan los procesos de composición escrita a partir de dos modelos: decir el conocimiento y transformar el conocimiento con el propósito de mostrar las diferencias entre escritores novatos y escritores expertos. Para los autores la diferencia radica en la forma en la que el conocimiento es introducido en el proceso de composición y en lo que sucede posteriormente a ese conocimiento. Los escritores experimentados se diferencian de los novatos o aprendices por la forma como utilizan los procesos de planificación, textualización y revisión en el acto de la escritura, por la manera como buscan ideas, hacen esquemas mentales, redactan, etc.

Con base en varios años de investigaciones en el campo cognitivo, Bereiter y Scardamalia (1992) propusieron dos modelos para describir y explicar los procesos de composición de los escritores expertos y novatos:

El primer modelo, *decir el conocimiento*, explica una manera de generar el contenido de un texto, a partir de un tópico sobre el que se ha de escribir y a partir de un género conocido (exposición de los hechos, opinión personal, instrucciones, etc.) (Bereiter & Scardamalia, 1992).

En este modelo se afirma que el escritor construye alguna representación de lo que se le ha pedido que escriba, luego, localiza los identificadores del tópico y del género, que hacen el papel de pistas para buscar en la memoria conceptos que puedan asociarse. Cuando se ha producido texto, éste es fuente adicional de identificadores de tópico y género, recuperando contenido, aumentando la coherencia como procesos automáticos.

> La composición se realiza como un acto de "vaciado" de la información de la mente del escritor hacia el texto, es decir, se escribe lo que se sabe, sin enmarcar el acto global de la composición dentro de una actividad compleja de solución de problemas retóricos. De este modo, la producción escrita se inicia sin ningún proceso de planificación previo; y en consecuencia, la composición tiene los siguientes rasgos: corta, sin coherencia, omite elementos importantes (contexto, finalidad...), ideas poco elaboradas y excesivamente pendiente de la ortografía y aspectos formales del texto. (Caldera, 2003, p. 365)

El segundo modelo, transformar el conocimiento**,** contiene al modelo anterior como subproceso dentro de un complejo proceso de solución de problemas. La composición es planeada, reflexiva y autorregulada: consiste básicamente en un "saber decir" lo que se conoce o se ha documentado, de acuerdo con un tipo de género y audiencia, esto es, transformar lo que sabe en una buena retórica discursiva.

2.2. Las Estrategias Metacognitivas

El concepto de metacognición ha sido desarrollado en diferentes momentos para establecer aquellos procesos cognitivos que tienen relación en la actividad de la escritura. Afirma Hurtado que,

> Los diferentes estudios de la psicología cognitiva y de la lingüística textual que explican el aprendizaje de la escritura, señalan que es indispensable que esta actividad se desarrolle en auténticos contextos de comunicación y que, además el sujeto utilice una serie de estrategias o procedimientos metacognitivos que le permitan ser un escritor cada vez más experto y reflexivo (Hurtado, 2005, p. 7).

Los primeros estudios sobre este concepto se establecen con Flavell en los años setenta al afirmar que es el conocimiento que tienen las personas sobre sus tareas cognitivas, las estrategias que plantean para lograrlas y la forma como interactúan unas con otras para lograr el objetivo trazado. De igual forma, se afirma que "La metacognición es el conocimiento que tiene el aprendiz sobre su sistema de

aprendizaje y las decisiones que toma en relación con la manera de actuar sobre la información que llega a dicho sistema.” (Duell, 1986, p. 205.).

En este campo hay dos elementos básicos: el saber acerca de la cognición y la regulación de la cognición. El primero es la capacidad que tiene quien realiza una actividad de reflexionar sobre sus propios procesos y de esta forma puede definir cómo, cuándo y dónde realizar una actividad cognitiva. “La regulación metacognitiva implica el uso de estrategias que nos permiten controlar nuestros esfuerzos cognitivos: planificar nuestros movimientos, verificar los resultados de nuestros esfuerzos, evaluar la efectividad de nuestras acciones y remediar cualquier dificultad…” (Baker, 1991, p. 22).

La regulación de la cognición es la actividad que permite mejorar la ejecución de los diferentes procesos de la cognición Aquí entran en juego los modelos de composición, “decir el conocimiento” y “transformar el conocimiento” descritos por Bereiter y Scardamalia (1987), a los que se hizo alusión en el apartado anterior sobre la escritura como proceso pero que, vale la pena resaltar en este punto al relacionarse con las estrategias que utiliza un escritor para producir un texto. Al “decir el conocimiento”, el escritor no tiene un plan previo sino que tiene unas primeras representaciones del tema y hace uso de ellas en su ejercicio. Al “transformar el conocimiento”, su punto inicial son los conocimientos previos pero haciendo uso de ellos, establece unos objetivos, tiene en cuenta qué requiere hacer y cómo lo realizará.

Otros factores que tiene incidencia en este proceso, han sido presentados en el modelo cognitivo de la composición escrita descrita por Hayes en 1996, que actualiza al modelo Hayes –Flower de 1980, con la presentación de dos nuevos componentes: el entorno de la tarea y el individuo. Según Hayes:

> “El entorno de la tarea consiste en un componente social que incluye la audiencia, el entorno social y otros enunciados que el escritor puede leer mientras escribe, y un componente físico que incluye el texto que el escritor ha producido hasta ese momento y un medio de escritura como puede ser un procesador de textos. Lo

> individual incorpora motivación y emoción, procesos cognitivos, memoria activa y memoria a largo plazo". (Hayes, 1996, p. 12)

Por otra parte, Flavell afirma que no es suficiente distinguir lo que le niño sabe, sino que debe estudiarse y tenerse en cuenta la forma en la que regula sus propios procesos cognitivos para buscar y lograr el propósito de la tarea planteada. Así, afirma Flavell que se recurre a estrategias cognitivas para progresar en este proceso y a las metacognitivas para su control. (Flavell, 1996, p. 160):

> "Podríamos decir que se recurre a las estrategias cognitivas para hacer un progreso cognitivo, y a las estrategias metacognitivas para controlarlo. Controlar el propio progreso en una tarea es una actividad metacognitiva muy importante".

Y en esta relación, se establece que se domina el conocimiento metacognitivo cuando el sujeto puede reconocer sus capacidades para desarrollar estrategias y tareas y hay conciencia de unas "experiencias metacognitivas" (Flavell, 1996), cuando se es capaz de reconocer los aciertos en las tareas que se ejecutan, los momentos en que deben corregirse algunos aspectos para lograr el propósito establecido.

Existen diversas estrategias metacognitivas, pero, para efectos de este trabajo se tendrán en cuenta las que Burón (2006) describe:

a. *Meta-atención:* conocimiento de los procesos implicados en la acción de atender: a qué hay que atender, qué hay que hacer mentalmente para atender. Implica reconocer los factores que distraen de la tarea planteada y dar correctivos necesarios.

b*. Meta comprensión*: es el conocimiento que se tiene de sí mismo y de las estrategias a utilizar para lograr el objetivo propuesto. Baumann citado por Burón, plantea que es quizás cuando "un alumno es capaz de transferir la identificación del tema central, de las ideas centrales explícitas y de inferir ideas principales implícitas,

cuenta con un conocimiento declarativo, de procedimiento y metacognitivo mucho más sólido". (Baumann 1990, p. 122)

c. Meta memoria: consiste, según Amaya & Prado citados por Burón, en el grado de conocimiento y conciencia que posee el individuo acerca de la memoria y de todo aquello relevante para el registro, almacenamiento y recuperación de la información (Amaya & Prado, 2007).

d. Metalenguaje: se refiere a las habilidades metalingüísticas, que no se reduce a un mero hablar sobre el lenguaje, sino a un conocer, pensar y manipular cognitivamente, tanto el lenguaje, como la actividad lingüística de cualquier hablante y en particular del propio sujeto (Burón, 2006).

En este proceso de las estrategias metacognitivas relacionadas con la producción escrita, Heller y Thorogood (1995) y Graves (1996) establecen una clasificación de estrategias que han sido consignadas por (Caldera, 2003) y en este punto son rescatadas tal cual la plantea la autora como guía y apoyo para el trabajo de la intervención en el aula. Las estrategias metacognitivas sugeridas son:

Antes de escribir: - Explicar el objetivo que se tiene cuando se escribe. - Construir ideas acerca del contenido del texto y su relación con los conocimientos previos. - Tomar conciencia sobre: ¿Para quién estoy escribiendo?, ¿Qué tipo de texto quiero escribir?, ¿Por qué escribo?

Durante la escritura: - Identificar las dificultades que impiden expresar las ideas. - Utilizar palabras, oraciones y párrafos para comunicarse. - Asegurar la coherencia y cohesión del texto. - Seleccionar ideas principales y secundarias.

Después de la escritura: - Analizar la calidad del contenido: amplitud, riqueza, profundidad y precisión de las ideas. - Revisar la organización y presentación del contenido: estructura del texto y de las unidades que lo componen. - Confirmar o

rechazar el estilo de la escritura: adecuación a la audiencia y a la finalidad. - Corregir aspectos morfológicos, sintácticos, léxico, ortografía.

En la siguiente tabla se recogen algunas de las estrategias metacognitivas planteadas por O`Malley & Chamot (1990) dirigidas al aprendizaje de la lengua escrita. Si bien, algunos de sus planteamientos enfatizan en la adquisición de la segunda lengua, algunos datos pueden servir de apoyo para decidir las estrategias metacognitivas a emplear en la presente investigación:

Tabla 2. Estrategias Metacognitivas.

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS	**FUNCIÓN**
PLANIFICACIÓN	
1. Principio de organización de la información:	Establecer el principio/concepto que organiza la información de un texto.
a. Planificación organizativa	Seleccionar las estrategias necesarias para realizar una tarea; identificar las ideas principales, secuencia de ideas y distintas partes de una tarea.
b. Planificación funcional	Identificar las funciones y componentes lingüísticos necesarios para realizar una tarea.
2. Atención dirigida	Centrar la atención, de forma consciente, en los objetivos y desarrollo de una tarea, ignorando posibles elementos que la distraigan hacia otros aspectos.
3. Atención selectiva	Centrar la atención, de forma consciente, en aspectos específicos de la lengua- palabras clave, conceptos, marcadores lingüísticos...- que favorezcan la realización de una tarea.
4. Control de las condiciones	Identificar las condiciones que favorecen la realización de una tarea y propiciar la presencia de dichas condiciones en cada situación concreta; controlar el uso de la lengua para hacer un mejor aprovechamiento de los conocimientos que se poseen.
COMPROBACIÓN	
5. Comprobación:	Comprobar, verificar o corregir la comprensión o realización de una tarea.
a. Comprobación de la comprensión	Comprobar, verificar la comprensión de una tarea.
b. Comprobación estratégica	Comprobar el funcionamiento/los resultados de la estrategia que se está empleando en cada momento.

c. Comprobación de la planificación	Comprobar el funcionamiento/los resultados de la planificación de la parte de la tarea que se está realizando en ese momento.
d. Comprobación de las operaciones anteriores	Comprobar las operaciones, decisiones, conductas llevadas a cabo, o consideradas, durante la realización de la tarea.
6. Identificación de un problema	Identificar los aspectos conflictivos o problemáticos que entorpecen/frenan la realización de una tarea.
EVALUACIÓN	
7. Evaluación	Valorar, de forma crítica, el uso de la lengua a través de parámetros internos de corrección lingüística y de criterios de lo que constituye las distintas partes de una tarea; evaluar el uso de estrategias o habilidad para realizar una tarea.
a. Evaluación de la lengua	Evaluar, valorar la lengua utilizada una vez finalizada la tarea.
b. Evaluación de la realización de la tarea	Evaluar la realización/desarrollo global de la tarea.
c. Evaluación de las estrategias	Evaluar el uso de las estrategias empleadas una vez finalizada la tarea.
d. Evaluación del conocimiento de la lengua	Evaluar, decidir si el conocimiento que se posee de la lengua, tanto a nivel conceptual como de palabra, fraseu oración, es adecuado.

Fuente: O`Malley & Chamot (1990, p.119-120).

2.2.1. La construcción del conocimiento en el ámbito escolar.

El propósito de esta investigación al ser el favorecimiento de la cualificación de la producción escrita de textos académicos, establece una estrecha relación con la construcción del conocimiento en el ámbito escolar. El estudiante, en su cotidianidad, construye saberes, toma como punto de partida saberes previos y desarrolla ejercicios de comprensión del mundo de forma constante. Por medio de la escritura, amplía sus saberes sobre la misma como proceso, sobre el tema que trabaja en las producciones escritas y sobre la forma de dar a conocer a otros esos conocimientos.

Según Flavell (1985) hay tres tipos de conocimientos: El conocimiento declarativo (saber qué), el conocimiento procedimental (saber cómo) y el conocimiento condicional (saber cuándo y para qué utilizar el conocimiento).

El conocimiento declarativo es aquel que el individuo es capaz de comunicar a través del lenguaje verbal, por ejemplo, su capacidad para comunicar su conocimiento sobre el proceso de composición y los componentes que determinan la legibilidad textual. El conocimiento procedimental se refiere al conocimiento que tiene el individuo acerca de la ejecución de las tareas. Así por ejemplo, cuando un escritor experto se enfrenta a la tarea de escribir utiliza de manera automática recursos lingüísticos, es decir, actúa en congruencia con el saber declarativo. El conocimiento condicional alude a la capacidad de saber cuándo utilizar, el conocimiento, según el contexto. En síntesis, estos tres tipos de conocimientos permiten que los sujetos actúen en forma más consciente y reflexivamente durante el proceso de aprendizaje.

2.2.2. La transferencia del aprendizaje.

La transferencia es el proceso mediante el cual se puede hacer uso de los conocimientos que se han adquirido con anterioridad, ya sea conceptos, estrategias, destrezas, en las nuevas situaciones de aprendizaje; es esa relación entre el conocimiento previo y el uso del mismo en nuevos momentos de procesos de conocimiento.

Gagné (1970), citado por Ruiz (2002), ha identificado dos tipos de transferencia: lateral y vertical:

> La *transferencia lateral* se produce cuando el aprendizaje adquirido previamente y la nueva tarea o problema, sobre el cual se supone se realiza la transferencia, son de la misma naturaleza y nivel de dificultad. Por su parte, la *transferencia vertical* tiene lugar cuando el conocimiento previamente adquirido permite comprender una nueva tarea de naturaleza o nivel de complejidad distinto al del aprendizaje previo. (Ruiz, 2002, p.2).

La transferencia del aprendizaje depende del aprendizaje previo, el tiempo en el que se ejecuta la actividad, el contexto del aprendizaje, la comprensión que se haga de este proceso.

2.3. Caracterización de los Textos Académicos

Para responder a las diversas situaciones comunicativas, los sujetos utilizan el lenguaje de maneras específicas, por lo tanto los enunciados se integran en textos que "comparten características temáticas, estilísticas y estructurales" (Clerici, 2013, p. 6). Estas diversas maneras de utilizar el lenguaje son conocidas como los géneros discursivos.

Los géneros discursivos son entendidos como formas que organizan el discurso casi de la misma manera como lo organizan las formas gramaticales-sintácticas (Bajtín, 1982); ese ese conjunto de tipos temáticos, composicionales y estilísticos de enunciados determinados y estables que surgen de las esferas culturales en las que se usa la lengua para comunicarse. La cultura es ese marco en el que está envuelta toda producción lingüística, encontrándose cada una de las esferas de la praxis humana. Para Clerici (2013) los géneros académicos y científicos como la monografía, la tesis y el artículo científico (por mencionar solo algunos), son los de preferencia, utilizados por las comunidades científicas, para presentar reflexiones, avances y hallazgos investigativos. Así es como, el género académico se conforma de textos especializados que circulan en el ámbito científico y que guardan ciertas características comunes. (Fernández Fastuca & Bressia, 2009).

Según Fernández Fastuca & Bressia (2009) los textos académicos no sólo se elaboran al interior de la comunidad científica, también integran los textos que se difunden en ella, aunque no hayan sido originados en el campo académico, se construyeron por expertos en determinadas disciplinas. De manera que cuando hablamos de textos académicos, nos referimos a todas las producciones textuales

realizadas por estudiantes y científicos especializados con un carácter formal y de divulgación en la vida académica.

Para Figueras y Santiago (2002), el texto académico “tiene como objeto transmitir la experiencia y el saber científico y cultural de una comunidad; de ahí, precisamente que el texto expositivo esté en la base del discurso académico, ya que es la secuencia textual prototípica para transmitir y construir el conocimiento” (p. 49). Los textos académicos tienen la finalidad de informar, argumentar los resultados, legitimar el hallazgo científico o motivar al lector sobre un tema del cual no posee conocimiento.

Según Teberosky (2007), deben utilizar términos técnicos, ya que están dirigidos a una audiencia determinada (comunidad científica) y abordar los argumentos desde un punto objetivo: deben utilizar un narrador impersonal y unos argumentos de carácter crítico, que reconozcan otros puntos de vista pero que fortalezcan sus hipótesis.

Los textos académicos, al posibilitar la difusión del conocimiento científico, requieren de la exposición en público y la utilización de diversos medios de difusión (orales o escritos). Las temáticas abordadas por el texto académico son diversas, frecuentemente se realiza la exposición sobre un tema que se busca sea comprendido a través de la explicación de detalles y datos, mediante el uso de un lenguaje formal. La construcción de este tipo de textos requiere de una preparación y del uso de convenciones establecidas por la comunidad académica. (Teberosky, 2007).

En resumen y citando a Teberosky (2007) el objetivo del discurso académico es argumentar, convencer y persuadir a los miembros de una comunidad académica, por medio de una exposición en público, y la utilización de diversos medios de difusión (orales o escritos). Por ende se privilegia el uso de secuencias explicativas, descriptivas o argumentativas, ya que son las predilectas para la trasmisión de conocimientos (Martinez, Álvarez, Hernández, & Zapata, 2004).

Los tipos de textos académicos según Fernández Fastuca & Bressia (2009) son:

- Abstract: El abstract o resumen tiene la función de sintetizar otro texto. Hay dos tipos de abstract: aquellos que sintetizan un artículo (representativos) y los que se utilizan para la presentación a eventos académicos (presentativos) (Ramírez Gelbes, 2007 citado por Fernández Fastuca & Bressia).
- Artículo de investigación o paper: El artículo de investigación consiste en la presentación de resultados de una investigación científica.
- Ensayo: se caracteriza por la presentación de un tema desde una interpretación personal con rigor argumentativo.
- Informe de estado del arte o antecedentes de la cuestión: El informe es un tipo textual que tiene el objeto de comunicar información para ser evaluada o analizada por otros.
- Monografía: consiste en elaborar una investigación, con distinto grado de profundidad, sobre un solo tema.
- Proyecto de investigación: El proyecto de investigación es un documento que describe los objetivos, la fundamentación y las acciones a realizar respecto de un proceso de investigación. Es decir, su función es describir aquello que es planificado.
- Resumen: tiene como objetivo principal la sinopsis de un texto de modo que implica la reelaboración del contenido, siguiendo la estructura dada por el autor del original pero expresado con el vocabulario del autor del resumen (Massur, 2000 citado por Fernández Fastuca & Bressia).
- Reseña o recensión: es un documento científico cuya función es, en primer lugar, dar información precisa y breve sobre una obra publicada y, en segundo, dar una opinión acerca de esta.
- Síntesis temática: Así este tipo textual consiste en la recapitulación de las ideas principales de uno o más textos. Exige la incorporación de opiniones y datos de otros textos, y el análisis de todos ellos por parte su autor.

La comprensión de un texto académico está determinada por los conocimientos previos del lector y su capacidad para relacionar estos conocimientos con los conceptos que propone el texto. Por esta razón es necesario identificar las secuencias textuales que prevalecen en los distintos textos académicos y sus características.

2.4. Secuencias Textuales

J. M. Adam (1992) considera que no existen textos puros en cuanto al tipo al que pertenecen, sino que precisamente los textos se caracterizan por su complejidad en la forma de composición y su heterogeneidad tipológica. Es decir, no se puede hablar de un texto, por ejemplo, como puramente narrativo, pues como unidad comunicativa presentará, además de fragmentos narrativos, fragmentos descriptivos, dialogados, etc. Por ello, es más preciso y adecuado hablar de secuencias textuales, y definir el texto como «una estructura jerárquica compleja que comprenden secuencias -elípticas o completas- del mismo tipo o de tipos diferentes». La secuencia, pues, se presenta como un modo de segmentación que permite articular la complejidad textual.

Por consiguiente, las secuencias se caracterizan por estos rasgos:

- Son autónomas con respecto al texto, con el que mantienen una relación de dependencia (se realizan en el texto) e independencia (se pueden aislar del texto).
- Presentan una organización interna propia, que puede descomponerse en partes.
- Se combinan de forma jerárquica dentro del texto con otras secuencias.

Se debe aclarar que “Si bien algunos textos pueden ser homogéneos y construidos sobre la base de una sola secuencia, otros textos se muestran con variedad de secuencias que pueden aparecer coordinadas linealmente o alternadas” (Calsamiglia & Tuson, 1999). En estas secuencias heterogéneas,

siempre habrá una dominante, es decir, la que hace mayor presencia en el desarrollo del texto y una secundaria que está presente en el texto pero definitivamente no es la base del mismo. Si una secuencia enmarca otra secuencia, se le llama secuencia envolvente.

A continuación, se explicarán las secuencias narrativas, descriptivas y explicativas, al ser las que predominan en la estructura de los textos académicos.

La secuencia narrativa cuenta cómo se van encadenando hechos para constituir una historia. Las características principales de su estructura son las siguientes:

• Situación inicial: se presenta o describe a un personaje o situación en un momento de equilibrio o estabilidad.
• Complicación o quiebre: un hecho inesperado interrumpe el equilibrio inicial del personaje o de la situación.
• Desenlace o resolución: momento en que se vuelve a instaurar el equilibrio.

La secuencia descriptiva permite expresar la manera de percibir el mundo, por ende se aplica a estados y procesos. Adam citado por Calsamiglia &Tuson (1999), propone tres procedimientos ordenados para la composición de textos con base descriptiva. El primero es el anclaje descriptivo, que consiste en el establecimiento del tema; el segundo procedimiento es el de aspectualización, a través del cual se distinguen las cualidades, las propiedades y partes del objeto descrito; finalmente la puesta en relación con el mundo exterior mediante la comparación, la metonimia y la metáfora. Así mismo, la secuencia descriptiva puede ser dominante en un texto, pero en las mayoría de ocasiones aparece como secuencia combinada o incrustada con las secuencias explicativa y argumentativa en los textos científicos y didácticos. (Calsamiglia & Tuson, 1999)

“La descripción tiene una función relevante en el ámbito de las disciplina científicas que se proponen dar cuenta de forma organizada y exhaustiva de las características del mundo natural y social " (Calsamiglia & Tuson, 1999, p. 281), por ende toda ciencia tiene su dimensión descriptiva, demostrativa y explicativa.

Al pretender la objetividad el discurso académico requiere del convencimiento a partir del uso de argumentos. Tal como establece Estrella Montolío (2000), el discurso académico busca la descontextualización del texto para convertir su contenido en una verdad científica con validez universal y no sometido al contexto. De manera que al buscar la aceptación por parte de la comunidad especializada, “el texto científico construye la trama textual de acuerdo a una estructura argumentativa: ya no se trata de mostrar (exponer, informar) sino de demostrar (conducir, persuadir, convencer)” (Fernández Fastuca & Bressia, 2009). De manera que como secuencia textual, la argumentación aparece en cualquier situación que se quiera convencer y persuadir de algo a una audiencia. “En un texto argumentativo, puede haber descripciones, narraciones explicaciones, que funcionen como argumentos o que refuercen esa función dominante persuasiva” (Calsamiglia & Tuson, 1999, p. 298).

En los textos con secuencia expositiva la explicación se convierte en el núcleo del discurso de transmisión y construcción del conocimiento. La explicación consiste en hacer saber, hacer comprender y aclarar, lo que supone un conocimiento que se pone como punto de partida y no como elemento cuestionable Al igual que en las anteriores secuencias prototípicas, la explicación no suele presentarse de forma homogénea, sino que por el contrario se combina con secuencias descriptivas y argumentativas, por ejemplo en el texto argumentativo se pueden encontrar secuencia explicativas usadas como apoyo a los argumentos. Así mismo en los textos de secuencia dialogal la secuencia explicativa permite aclarar y superar obstáculos en la comprensión. (Calsamiglia & Tuson, 1999) En conclusión, la explicación en el conocimiento científico exige no solamente descripción sino demostración-explicación.

Finalmente, en palabras de Adam & Lorda (1999) los textos pueden contener diferentes organizaciones secuenciales, sin embargo, es la forma como se combinan las que determinan el esquema del texto.

A continuación se presentan los prototextos, elementos de trabajo en las secuencias didácticas de intervención con los estudiantes para la producción escrito del texto académico.

2.5. El prototexto

Si bien son entendidos los textos académicos y las secuencias textuales que en ellos prevalecen desde los autores propuestos y de un orden sintáctico, existe una superestructura a nivel semántico que subyace a los textos académicos. El trabajo consciente con los textos académicos en la Escuela no es recurrente tal como lo propone María Cristina Martínez quien explica que,

> Al estar en menor contacto con las estructuras de los textos académicos, el niño llega a la escuela sin un mayor avance en el reconocimiento de estos textos pues no son parte de su cotidianidad; a la vez, los maestros desconocen la estructura semántica de este tipo de texto y por tal razón, no se privilegia su uso en la Escuela. (Martínez M., 2002, p. 143).

Es en este punto, donde al tener en cuenta su carácter semántico, la autora plantea los "prototextos": "A los textos que tienen características estables a partir de los cuales se derivan otros tipos de texto se les llama prototextos" (Martínez, 2002, p. 144). Resalta la autora la importancia de comprender cómo se constituyen y organizan los textos académicos de ciencias naturales y ciencias sociales, pues esto incide en el procesamiento de la información y en el aprendizaje de los estudiantes.

En las ciencias Naturales, se encuentra el prototexto de *estructura física u orgánica*, representada por las categorías de información: denominación de las partes, la localización de esas partes, las propiedades o atributos de las partes y las funciones. El esquema de *proceso*, está relacionado con las categorías: fases o

pasos de un proceso, estado inicial, localización, propiedades, proceso de transformación, causa o condiciones de cambio, estado final. Estas categorías hacen referencia a una producción o transformación de un objeto o persona en un tiempo específico y bajo ciertas condiciones. El esquema de *información de un texto de procesamiento,* se relaciona con "la acción de uno agente o de unos instrumentos para obtener la producción o transformación de algo en diferentes momentos y bajo ciertas condiciones. (Martínez, 2002, p. 148). Las categorías que aquí se relacionan son: fases o pasos de un proceso, instrumento de cambio, proceso, transformación o resultado, estado inicial y estado final.

Plantea Martínez que:

> Si a través de un proceso de enseñanza sistemática e indirecta se logra la toma de conciencia de que los textos académicos tiene estructuras que corresponden a esquemas semánticos de la información, con sus correspondientes categorías, se habrá dado un gran paso hacia el mejoramiento de la capacidad en el estudio independiente y hacia la búsqueda del aprendizaje a través de los textos. (Martínez, 2002, p. 150)

Este conocimiento de las estructuras de información, permite al docente "dirigir a los estudiantes hacia patrones regulares de información y por otro lado, al estudiante, aprender a identificar textos reales y sobre todo, pensar en textos posibles bien estructurados y coherentes (Martínez Á. I., 2011).

2.6. El Relato Histórico

Se hace alusión a este tema ya que dentro de la propuesta de intervención este será un aspecto a destacar como texto propio de las Ciencias Sociales.

En un primer momento, Adam (1992) propone como relato un discurso que integra una sucesión de acontecimientos de interés humano en la unidad de una misma acción. Y para hablar de relato debe haber seis constituyente:

1. Sucesión de acontecimientos: “Donde no hay sucesión, no hay relato” (Brémond).
2. Unidad temática (por lo menos un actor-sujeto S): “Donde no hay implicación de interés humano, no puede haber relato” (Brémond).
3. Predicados transformados: Se debe decir qué ocurre en el instante con los predicados que caracterizaban al sujeto.
4. Un proceso: “Donde no hay integración en la unidad de una misma acción, no hay relato”.
5. La causalidad narrativa de una puesta en intriga: “La narración se apoya en la lógica de un razonamiento y se puede hablar, en efecto, de un encadenamiento, luminosamente causal, de los actos”. (Adam, 1992).
6. Evaluación final (explícita o implícita): Se puede completar el prototipo de la secuencia narrativa de base por medio de un modelo que integre esta macro-proposición evaluativa final que da explícitamente o no y, según los géneros narrativos, más o menos fácilmente deducible a partir de los indicios que el lector debe descifrar- el sentido configuracional de la secuencia.

Otro autor quien se refiere al relato, específicamente al relato histórico, es Hayden White (1992), quien busca diferenciar entre la narrativa propiamente pensada, como el deseo de crear una obra de ficción, y lo que se da en llamar ‘narrativización’ de hechos reales. De tal forma que, en una narración (de ficción), hay un narrador quien relata los acontecimientos, mientras que en el discurso (histórico específicamente) se supone que los hechos relatados hablan por sí mismos: “En el discurso narrativizante,…, podemos decir, con Benveniste, que en realidad no hay ya un ‘narrador’. Los acontecimientos se registran cronológicamente a medida que aparecen en el relato… (y) Los acontecimientos parecen hablar por sí mismos”. (White, 1992).

De tal forma, y una vez que White establece esta posición, a continuación añade que conforme al canon historiográfico moderno, existen tres tipos de 'representación histórica': "-los anales, la crónica y la historia propiamente dicha-":

> Así, tenemos que los anales son una relación de hechos que normalmente se registran cronológicamente (por días, meses, años, etc., según sea el caso-) en forma de lista y en donde los hechos se anotan simple y llanamente, tal cual sucedieron y sin ningún otro agregado. En cuanto a la crónica, la sucesión de hechos continúan registrándose en forma cronológica; sin embargo, en ella hayamos una descripción más amplia de los acontecimientos, lo cual puede conducir a un tratamiento no completamente objetivo de lo que se relata debido a que quien hace la 'crónica' por lo regular lo hace desde una posición, ya sea crítica, analítica e ideológica, aun cuando quien lleva acabo la labor de registrar los hechos no tenga, explícitamente, la intención de tomar determinada posición. Y, por último, tenemos lo que se ha dado en llamar el discurso historiográfico, que vendría a ser la idealización de la forma narrativa histórica, que es lo que ya antes había mencionado como 'narrativización', que vendría a ser el relato de los hechos contados por sí mismos. (White, 1992, p. s.p.)

Finalmente, White concluye que en el caso del discurso histórico, para que los hechos tengan un sentido de realidad, tienen que ser registrados desde una perspectiva de un orden moral o social, y adquieran su significado: "Los acontecimientos realmente registrados en la narrativa parecen ser reales en la medida en que pertenecen a un orden de existencia moral, igual que obtienen su significación a partir de la posición (que tengan) en ese orden". (White, 1992, p.s.p.).

2.7. La didáctica de la escritura

Al darle relevancia al proceso de construcción en la producción escrita, desde el aula se presta atención a diversos momentos del trabajo con los textos: desde antes de estar finalizado para su corrección y evaluación, mostrando a los estudiantes que escribir es un proceso complejo que requiere de planificar, escribir y reescribir, que

ningún escritor redacta su texto de una sola vez. Así pues se permite que los aprendices se inicien en operaciones de planificación, que aprendan a escribir a partir de reconsiderar sus planes y que aprendan a revisar en todos los niveles. Por último, la atención al proceso ofrece situaciones propicias para un aprendizaje de la lengua y sobre la lengua integrado en las necesidades de la producción escrita. Muchos autores han tenido en cuenta estos aspectos y afirman que no puede ser un trabajo aislado de las situaciones y los contextos reales de significación desde los cuales el escritor construye su texto. Por ejemplo, afirma Camps que,

> Aprender a escribir es también aprender a usar la lengua de forma adecuada a la situación, al contexto, y esta capacidad no puede desarrollarse con el estudio de formas lingüísticas alejadas de su uso en los contextos reales de producción. Para que esto sea posible será necesario que los estudiantes se vean comprometidos en actividades de composición escrita "reales" que les permitan actualizar y/o aprender los conocimientos discursivos necesarios para escribir. “Este es uno de los retos más importantes que tiene planteados la enseñanza de la lengua en el momento actual: crear contextos para escribir y para aprender a escribir (Camps, 2003, p. 24).

Para que sea posible ese proceso de significación, de reconocimiento de los contextos en los cuales se escribe y a quién se escribe, los trabajos en este campo permiten distinguir la importancia de establecer diversas estrategias según los textos seleccionados para trabajar en el aula. No se puede trabajar todos los textos de la misma manera y en las mismas circunstancias; es precisamente esa multiplicidad del lenguaje la que hace que se establezcan formas distintas de trabajo con los diversos géneros textuales. Es decir, “Habrá que enseñar y aprender a argumentar, a narrar, a describir, a exponer una idea abstracta; y aún más, “cada uno de estos tipos de discurso tendrá concreciones distintas” (Camps, 1997).

Nos plantea la misma autora en su artículo “Escribir: La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita”, en Revista Signos, de forma breve y concisa algunos conceptos guía para la enseñanza de la composición escrita (se tiene en cuenta tal cual el planteamiento de la autora):

En primer lugar, el reconocer que la escritura es un proceso de gran complejidad, permite a la vez comprender que no existe un único modelo que sea útil para su enseñanza pero, al tener en cuenta algunos aspectos, puede dar una visión más amplia de este ejercicio y guiar la “enseñanza de la composición escrita”:

1. “La lengua escrita es social en su naturaleza y en su uso”: es decir que en los intercambios comunicacionales con otros se construye esa realidad y se transmiten pensamientos, saberes y acciones.

2. “Los usos de la lengua escrita son diversos y dan lugar a géneros discursivos que se crean y diversifican en la interacción social”: reconocer la multiplicidad de géneros discursivos conlleva a emplear multiplicidad de estrategias para fomentar su trabajo, para hacer partícipe a otros de su proceso de producción y de generar en el aula diversas estrategias que logren de forma efectiva su enseñanza aprendizaje.

3. “Las operaciones implicadas en la actividad de escribir son complejas y requieren habilidades y conocimientos de distinto tipo que se adecúan a las situaciones de comunicación”: se ha descrito con anterioridad la importancia de emplear estrategias como las metacognitivas para el trabajo de la escritura que deben estar acordes a los procesos de enseñanza de los estudiantes, a sus necesidades y edades. El recalcar que la escritura es un proceso complejo genera un mayor reconocimiento de las etapas necesarias para elaborar el ejercicio escritural.

Estas concepciones inciden en los modelos actuales de enseñanza y aprendizaje de la composición escrita:

1. “Se concibe que aprender a escribir sólo es posible si se atiende a la complejidad de elementos que se conjugan en estas situaciones: culturales, discursivos, textuales, lingüísticos, etc.”: en la escritura son variados los elementos que se conjugan y esto permite reconocer que no es un producto final que da cuenta de

tareas programadas sino que, requiere el reconocimiento de un contexto en el que se realiza la producción escrita.

2. “Las propuestas de enseñanza deberían articularse en torno a secuencias didácticas complejas a través de las cuales los aprendices puedan llevar a cabo actividades que se encaminen, por un lado a escribir el texto teniendo en cuenta el desarrollo de operaciones de planificación y revisión, y, por otro, a apropiarse de los conocimientos necesarios para progresar en el dominio del género discursivo específico sobre el que se trabaja”: Son estas las herramientas principales para la propuesta de una secuencia didáctica que invita a reconocer la escritura como un paso a paso en el que se construye conocimiento desde todos los ámbitos implicados.

3. “Las secuencias didácticas para enseñar y aprender a escribir articulan actividades de lectura y escritura y actividades orales interrelacionadas. La lectura de textos reales puede ser punto de referencia para profundizar en las características discursivo lingüísticas del tipo de discurso que se tiene que escribir”: si bien se enfoca el trabajo en la escritura, es necesario enfatizar en que este no es un proceso aislado sino que en el confluyen la lectura y la oralidad dando integralidad al proceso de aprendizaje.

2.7.1. La Secuencia Didáctica.

Al ser esta la estrategia de intervención a utilizar en esta investigación, se incluyen los referentes teóricos sobre la misma.

Las secuencias didácticas permiten que el estudiante sepa, desde el comienzo, por qué y para qué está realizando el trabajo. Parten de la premisa pedagógica de que todos los alumnos “pueden y deben aprender a escribir diferentes tipos de textos” (Dolz J. y Pasquier, 1996, pág. 40). Así mismo, están basadas en series de actividades y ejercicios ordenados gradualmente hacia la resolución progresiva de

las dificultades y la toma de conciencia sobre las características lingüísticas del género textual perseguido.

La secuencia didáctica es entendida como “Una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar un aprendizaje” (Pérez, 2005). Como señala Camps (2000, p. 74): “para aprender a leer y escribir, los alumnos tienen que participar en actividades diversas de lectura y escritura con finalidades, interlocutores y ámbitos de interacción diversos para aprender la complejidad de los usos escritos, tiene que haber actividades de enseñanza y aprendizaje que prevean que hay conocimientos específicos relacionados con las particularidades de los géneros escritos que habrá que enseñar para que puedan ser aprendidos.

Se diseña desde la estructura de la producción de un texto de uso social y real dentro de la cotidianidad de los estudiantes, con la necesidad de responder a propósitos diversos referidos a la enseñanza de un contenido particular y al aprendizaje de dicho contenido dentro de una necesidad de uso social. Desde esta producción se abordan los siguientes contenidos de enseñanza considerando la edad y nivel escolar de los estudiantes (Buitrago, Torres, & Hernández, 2009):

- Características de la situación de producción escrita (destinatario del escrito, yo enunciador, propósito del texto producido y contenido exacto de la producción).

- Características de la estructura global del texto (estructura y características del texto a trabajar).

- Características del sistema convencional de la escritura (Hipótesis que han construido los niños con relación al sistema convencional y que utilizarán en sus producciones).

Según Camps (2003), una secuencia didáctica de escritura tiene tres grandes momentos: preparación, realización y evaluación. Durante la preparación los estudiantes y el docente se hacen a una representación de la tarea con lo cual

formulan el proyecto y los objetivos de aprendizaje. Esta formulación conlleva el establecimiento de los criterios de realización y evaluación. En la realización se considera la escritura del texto a partir de los tres subprocesos (planeación, textualización, revisión). La organización de las tareas en esta parte puede tener un carácter individual, de grupos y mixta.

Dentro de la realización se llevan a cabo también las actividades de sistematización de los contenidos (esquemas, mapas conceptuales, guiones, etc.).

También se lleva a cabo la "evaluación durante el proceso" caracterizada por la observación de los procesos que adelantan los alumnos, la revisión de los textos con ayuda del profesor y los compañeros. Finalmente, en la evaluación (conclusiva) se hace un balance de los adelantos a nivel de la tarea (qué hemos hecho, cómo es el texto) y de los aprendizajes (qué hemos aprendido).

Las secuencias didácticas de escritura permiten integrar en un proyecto real toda la reflexión, adelantada a lo largo de la investigación, sobre la necesidad de significatividad, sociabilidad y autonomía. De esta manera permite conectar la reflexión teórica e investigativa con la realidad pedagógica en aras de una propuesta transformadora.

Durante el desarrollo de la secuencia, se buscará una *evaluación formativa,* entendida como aquella reguladora del proceso de enseñanza y aprendizaje que tiene en esta modalidad de trabajo posibilidades de adoptar múltiples formas.

> Al disponer del tiempo y espacio necesarios, el profesorado puede aplicar estrategias pedagógicas adecuadas durante el proceso para detectar las dificultades y para arbitrar las ayudas necesarias que permitirán al alumnado resolver las dificultades que se le presenten. Además, posibilita la regulación a través de la colaboración y las discusiones con los compañeros y las compañeras. (…) Las posibilidades de hablar de lo que se hace y la utilización de criterios compartidos pueden permitir el desarrollo de las capacidades metalingüísticas y metadiscursivas y la capacidad de control

metacognitivo de las tareas complejas de producción y comprensión de la lengua. (Camps, 2003, p. 49).

Para concluir, se puede afirmar que la producción escrita de textos académicos desde las diferentes secuencias textuales planteadas (Narrativas, Explicativas, Expositivas) abordadas a partir del uso de estrategias metacognitivas y teniendo en cuenta los aspectos teóricos desde los cuales se entiende la escritura como un proceso, puede permitir la cualificación de la misma y a la vez, la construcción de conocimientos generando procesos de mayor significación para los estudiantes.

3. PERSPECTIVA METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN

El presente capítulo tiene como fin dar a conocer los aspectos metodológicos que orientan el proceso de la investigación. En primer lugar, se hace un acercamiento al paradigma desde el cual se trabajará que es el Interpretativo. Luego, se hace alusión al método cualitativo y al diseño de la investigación acción educativa. Finalmente, se hace referencia a las fases desarrolladas para la investigación, la población con la cual se propone este ejercicio, los instrumentos También se exponen los principales elementos procedimentales que permitieron llevar a cabo este estudio, entre los cuales se encuentran las fases de la investigación en las que se estructuró la propuesta, la población y los instrumentos utilizados para tal efecto.

3.1. El paradigma interpretativo

Según el paradigma cualitativo, se centra su interés en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social al tener en cuenta el mundo personal de los sujetos (cómo interpretan las situaciones, qué significan para ellos, qué intenciones tienen); al darle valor a la comprensión e interpretación de la realidad desde los significados que los sujetos pueden darle y, porque la investigación busca comprender teóricamente la realización en particular.

Si este tipo de investigación se dirige a resolver problemas de la práctica, “es el diálogo que se entabla con ella quien direccionará el curso de la investigación, sus fases, su replanteo al dictado de las nuevas informaciones y constructos teóricos configurados sobre su basamento. El proceso de investigación no se produce de modo lineal, sino circular, se reformula constantemente al dictado de las nuevas aportaciones que surgen como resultado de la interactuación con la realidad” (González Morales, 2003, p.130).

Existen múltiples realidades construidas, que sólo pueden estudiarse en forma holística; el investigador y el objeto de investigación interactúan y se influyen mutuamente. El sujeto que conoce y el objeto por conocer son inseparables. Como afirma Briones (1996), las investigaciones están influidas por valores investigativos, los cuales se expresan en la elección de un problema, en su conceptualización y en el énfasis dados a su focalización, sea en términos de evaluación u opción política. La investigación está influida por la elección de un paradigma que guía la investigación hacia el problema y por los valores que se dan en el contexto.

Desde el paradigma interpretativo- hermenéutico se observa la realidad como algo dinámico, múltiple y holístico; centra su interés en comprender, interpretar y compartir esa comprensión de la realidad a través de la relación dialógica entre sujeto investigador- sujeto investigado, ya que “la función final de la investigación interpretativa consiste en lograr la interpretación de las conductas de las personas estudiadas lo cual se logra al captar el significado que ellas le dan desde su propia perspectiva y subjetividad” (Briones, 1988, p. 69).

3.2. Enfoque cualitativo:

El enfoque de esta investigación es de tipo cualitativo, orientada hacia la necesidad de descubrir y comprender el desarrollo social, siendo flexible y sus hipótesis no se concentran en la aprobación sino que estas son resultado del proceso mismo. Para este enfoque es muy importante el análisis de casos, las perspectivas y los puntos de vista de los participantes, su carácter es inductivo, es decir, va de lo particular a lo general. Los datos obtenidos provienen de una observación participante y de un proceso etnográfico. Su proceso investigativo no es lineal sino circular lo cual permite revisar y analizar cada etapa de acuerdo con el propósito estimado.

El enfoque cualitativo se contrasta con el enfoque cuantitativo y permiten un ejercicio de complemento en un proyecto investigación.

3.3. Diseño: Investigación Acción

El uso de la investigación acción en el campo de la educación permite la cualificación de la práctica pedagógica, interés de este estudio para el desarrollo de la producción de los textos académicos y la posterior intervención.

Este diseño metodológico se encuentra apoyado en Elliot quien afirma que “El objetivo fundamental de la investigación –acción consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos. La producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él.” (Elliot, 2000, p. 67). La investigación- acción implica leer la práctica, es decir, tener en cuenta cada detalle que da lugar a las relaciones que se entretejen en la cotidianidad escolar. Además, permite que el docente desde sus descubrimientos genere otras posibilidades de intervención en el aula, pretensión que se abarca en este proyecto investigativo. De tal modo que la investigación-acción recupera de la práctica docente su carácter reflexivo y gestiona a la vez que el maestro sea capaz de reconocer y retomar su rol investigativo.

3.4. Fases de la Investigación

Esta propuesta investigativa se desarrolla en tres grandes etapas. La primera, de exploración donde se revisan los antecedentes investigativos y teóricos y los acercamientos al texto académico y su producción en el aula. La segunda en la que se realiza la intervención en el aula a partir de tres secuencias didácticas que permiten de forma progresiva el acercamiento a la producción escrita de los textos académicos desde los elementos más sencillos hacia los más complejos, a partir del uso de las secuencias textuales y los prototextos. Finalmente, se analizan e interpretan los resultados y la apropiación de las estrategas didácticas, cognitivas y metacognitivas empleadas en esta investigación para el desarrollo de la producción

escrita de textos académicos en ciencias naturales y ciencias sociales desde las categorías establecidas para el análisis.

a. Fase exploratoria:

Donde se revisan los antecedentes investigativos con el fin de profundizar la importancia de la producción escrita de textos académicos.

En un primer momento se realiza la *identificación del problema,* a partir de la lectura del contexto con el fin de reconocer las dificultades de los estudiantes en la producción escrita de textos académicos. Para el *planteamiento,* se hace una revisión a algunos documentos de las políticas educativas colombianas, específicamente los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Lenguaje, establecidos por el MEN, en relación con algunos documentos de la institución como el PEI, el plan de estudios de lengua castellana y el proyecto de PILEO, para observar si hay concordancia entre lo propuesto por las políticas y las prácticas educativas. En la *delimitación,* se realiza la recolección de algunos escritos de los estudiantes en cuadernos de las áreas de Lengua Castellana, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, buscando identificar el uso de los textos académicos de los docentes en estas áreas, las estrategias que emplean para su producción y cualificación y el proceso escritural de los estudiantes. Igualmente, se utilizan instrumentos para la *recopilación y categorización de la información* como encuestas y registros de diarios de campo.

Siguiendo con el proceso de construcción de la identificación del problema, se realiza la revisión de 25 documentos de investigación, divididos en 16 Tesis doctorales, 3 Trabajos de grado de Maestría y 6 Artículos de Investigación publicados en revistas indexadas, para determinar los *antecedentes investigativos.* Este proceso se abordó desde la metodología de los Estados del Arte, apoyada en técnicas de investigación documental, que busca reconocer las perspectivas teóricas desde las cuales se orienta el proceso de escritura y las metodologías empleadas en las investigaciones sobre producción escrita de textos académicos.

Las categorías teóricas propuestas para esta revisión fueron: Producción Escrita, Textos Académicos y didáctica de la Escritura.

Paralelo a este proceso, se realiza el reconocimiento de corpus teórico sobre escritura como proceso, textos académicos, didáctica de la escritura y estrategias metacognitivas.

b. Fase de Intervención:

Diseño y ejecución del plan de Acción:

Planteamiento de la propuesta metodológica para la cualificación de la producción escrita a través de tres secuencias didácticas donde se privilegia la producción escrita de textos académicos. Realización de las secuencias, análisis de resultados y corrección, teniendo en cuenta los tres momentos establecidos: planeación, ejecución y evaluación.

c. Análisis de resultados:

De acuerdo con lo planteado en cada una de las secuencias didácticas, al realizar un proceso de evaluación de cada una según el tiempo de ejecución y los objetivos logrados, se analizará el avance en la cualificación del proceso de producción escrita de los estudiantes y las mejoras a realizar para la siguiente secuencia.

d. Evaluación del plan de acción:

Finalmente, se analizan e interpretan los resultados y la apropiación de las estrategias didácticas y metacognitivas empleadas en esta investigación para el desarrollo de la producción escrita de textos académicos en ciencias naturales y ciencias sociales; recomendación y conclusiones del proceso investigativo.

3.5. Instrumentos

Para la recolección de la información pertinente a la investigación se utilizan distintos instrumentos como:

3.5.1. Revisión de documentos.

Este tipo de instrumentos permite reconocer lo planteado en políticas educativas, plan de estudios de la Institución y práctica de lo planeado a través de la revisión de cuadernos y actividades desarrolladas en el aula, para encontrar la relación y concordancia en la utilización de textos académicos en la Escuela.

3.5.2. El cuestionario.

Para un primer acercamiento a la temática, se aplican cuestionarios a docentes y estudiantes sobre los tipos de textos que se trabajan en básica primaria, los más conocidos y recordados, sus concepciones sobre la escritura y sobre los textos académicos. Este instrumento es seleccionado debido “a que a través de este se puede recoger gran cantidad de datos sobre actitudes, intereses, opiniones, conocimiento, comportamiento (pasado, presente, esperado)” (Páramo, 2008, p. 55).

3.5.3. Registros de clase.

Con la finalidad de obtener datos precisos sobre la utilización de textos académicos en el aula, se toman registros del desarrollo de las clases para evidenciar la problemática y las dinámicas presentadas en la misma. “Los registros de clase son el resultado de la observación con miras a obtener una descripción representativa no sólo de los diversos comportamientos de los sujetos observados, sino de la forma en la cual se lleva a cabo la práctica pedagógica” (Bojacá & Morales, 2002).

Estos registros son tomados desde el inicio de la investigación por medio del diagnóstico, durante las intervenciones con cada una de las secuencias para identificar avances y mejoras a realizar.

3.5.4. Conformación del Corpus

La recolección de los documentos que conforman las muestras de los avances en el desarrollo del proceso investigativo se realizó durante la intervención pedagógica en cada una de las secuencias didácticas planteadas. Cada uno de los estudiantes llevó una carpeta en la que se guardaban los escritos realizados en cada uno de los momentos planteados: desde la planificación, los planes textuales, los borradores de los escritos y el escrito final así como las actividades de evaluación que incluían auto-evaluación del proceso, listas de cotejo y co-evaluación. Se tomó para el análisis una muestra significativa de estos escritos ya que por la cantidad de estudiantes, incluir todos los textos realizados se convertía en una labor dispendiosa que podría desviar el interés investigativo. Sin embargo, todos los textos realizados se tuvieron en cuenta para el momento de la selección de la muestra que se expone en el capítulo de análisis.

3.6. Población

La presente investigación se realiza con los estudiantes del curso 501 de una Institución Educativa Distrital Jornada tarde, ubicada en la Localidad 19 Ciudad Bolívar, Bogotá D.C. Este grupo cuenta con 36 estudiantes, quienes se encuentran entre los 9 y 13 años, con estrato socioeconómico 1. Este curso está conformado por 19 hombres y 17 mujeres, ninguno en condición de extra escolaridad; el 70% de los estudiantes presenta un buen desempeño académico dentro de los niveles básico y alto establecidos en el sistema de evaluación de la Institución, el 20 % se encuentra entre los desempeños básico y bajo y un 10% en desempeño bajo. Se encuentran 3 estudiantes repitentes, 2 con desempeños básico y 1 con desempeño bajo.

Los estudiantes cuentan en su mayoría con apoyo desde casa, y según lo analizado, su proceso de producción escritural es aceptable, en cuanto a textos de carácter narrativo, en los niveles semántico y pragmático aunque hay dificultades en el nivel sintáctico. Hay ausencia de producción de textos académicos y desconocimiento de sus elementos constitutivos y funciones.

Aunque la mayoría manifiesta apoyo desde casa para el seguimiento del proceso educativo, en este grupo de estudiantes se encuentra ausencia de los padres durante el día por trabajo. Un 40% de los estudiantes permanece solo cuando no va a clase y un 60% se encuentra acompañado por otros miembros de la familia como abuelos, tíos, primos, hermanos.

Los estudiantes se han desarrollado en espacios alfabetizados, en los cuales los dos padres saben leer y escribir y han realizado sus estudios mínimos hasta el quinto grado de primaria, en un alto porcentaje. Los estudiantes se encuentran inscritos en la Biblioteca Pública Arborizadora Alta y asisten allí a diferentes talleres, generalmente de escritura, alfabetización informática o eventos culturales; pocas son las actividades de desarrollo de procesos escriturales.

3.7. Categorías empleadas en la investigación.

En el proceso investigativo se establecieron al inicio de la investigación las categorías de escritura como proceso, texto académico, estrategias metacognitivas y didáctica de la escritura. En el análisis del contexto se evidenció la construcción del conocimiento que se realizaba de carácter escolar cuando los estudiantes realizaban producciones escritas y surge esta categoría emergente para trabajarse en el análisis luego de las intervenciones pedagógicas en el aula. Se establece entonces la siguiente relación entre la pregunta de investigación y el objetivo general, los objetivos específicos y las categorías de la investigación:

Tabla 2 Relación pregunta de investigación, objetivos y categorías.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN: ¿Cómo fortalecer los procesos escriturales de textos académicos en niños de grado quinto para favorecer la construcción de conocimiento en las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales?	**SUBPREGUNTA 1:** ¿Cómo acercar progresivamente a los niños de grado quinto a la producción escrita de los textos académicos que circulan en las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales?	**OBJETIVO ESPECÍFICO:** Reconocer el uso, conocimiento y enseñanza de los textos académicos de mayor circulación en las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales en Grado Quinto de Básica Primaria.	**CATEGORÍAS:** * Escritura como proceso. * Texto Académico.
OBJETIVO GENERAL: Cualificar la enseñanza sistemática y planeada de la producción escrita de textos académicos para la construcción de conocimiento en las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales en Grado Quinto.	**SUBPREGUNTA 2:** ¿Qué estrategias metacognitivas favorecen la producción escrita de textos académicos en Grado Quinto de básica primaria?	**OBJETIVO:** Orientar la cualificación de la producción escrita de los textos académicos a partir de la validación de estrategias metacognitivas.	**CATEGORÍAS:** * Escritura como proceso. * Estrategias Metacognitivas. *Construcción de conocimiento.
	SUBPREGUNTA 3: ¿Qué estrategias didácticas pueden orientar la cualificación de la producción escrita de textos académicos para favorecer la construcción de conocimiento?	**OBJETIVO:** Implementar estrategias didácticas para la elaboración de textos académicos en Grado Quinto de básica Primaria.	**CATEGORÍAS:** * Didáctica de la Escritura. * Escritura como proceso.

Fuente: Elaboración propia.

Se establece a la vez para el análisis la relación categorías, subcategorías y unidades de análisis así:

Tabla 3. Relación entre categorías, subcategorías y unidades de análisis.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	UNIDAD DE ANÁLISIS
Escritura como proceso	Subprocesos de la escritura	-Planeación o preparación -Ejecución- Textualización -Revisión
	Modelos de composición	-Decir el conocimiento -Transformar el conocimiento
Texto Académico	Secuencia Narrativa: relato histórico.	Niveles: -Pragmático -Semántico -Morfosintáctico
	Secuencia Descriptiva: prototexto de estructura física	
	Secuencia expositiva-Explicativa: texto expositivo	
Estrategias Metacognitivas	Antes de escribir	-Planificación organizativa -Atención dirigida -Atención selectiva -Reconocimiento conocimientos previos
	Durante la escritura	-Autorregulación -Comprobación de tareas -Monitoreo -Uso de plan textual - Borrador
	Después de la escritura	- Auto- evaluación - Lista de cotejo - Co-evaluación -Comparación plan textual, borradores y texto final.
Didáctica de la escritura	Secuencia didáctica	- Preparación - Realización - Evaluación
Construcción de conocimiento		

Fuente: Elaboración propia.

3.8. La secuencia didáctica como estrategia de aprendizaje:

El presente apartado plantea la propuesta de intervención desarrollada con los estudiantes del curso 501 de una Institución Educativa Distrital de la Localidad 19 de Bogotá. Este grupo está conformado por 36 estudiantes, 18 hombres y 18 mujeres quienes se encuentran entre los 9 y 13 años, con estrato socioeconómico 1, ninguno en condición de extra escolaridad. Estas tres secuencias se desarrollarán durante el periodo lectivo de 2014, en las clases de Lengua Castellana desde enero hasta septiembre contando aproximadamente con 30 semanas; cada una de ellas se llevó a cabo en 5 sesiones de 45 minutos por semana.

Con la intervención se buscaba integrar las asignaturas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, mediante la lectura de textos académicos, desde el concepto de secuencias prototípicas narrativas, expositivas y explicativas. La primera secuencia está organizada durante el primer semestre del año 2014, la segunda en 3 semanas y la tercera en 5 semanas. Cabe aclarar que este plan está sujeto a cambios y a partir de la implementación de la primera secuencia, su evaluación en cuanto a aciertos, aprendizajes y aspectos a mejorar, las demás secuencias se irán reformando según las necesidades de los estudiantes.

El *objetivo general* de esta intervención fue el de cualificar los procesos de producción escrita de textos académicos en los estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Arborizadora Alta Jornada tarde, para generar procesos de construcción de conocimiento, a través de la intervención de tres secuencias didácticas.

3.8.1. Primera Secuencia Didáctica: escribiendo y reconstruyendo la historia: el relato histórico

Con la presente secuencia se inicia el proceso de intervención que tuvo como propósito principal realizar con los estudiantes de Grado Quinto la producción escrita de un texto con secuencia dominante narrativa a partir de la reconstrucción

de un relato histórico. Para efectos de este proyecto se asume la escritura como un proceso sistemático que tiene en cuenta el contenido, las características de la situación de producción escrita (destinatario del escrito, yo enunciador, propósito del texto producido y contenido exacto de la producción) y la estructura del texto, a nivel sintáctico y semántico con una serie de operaciones mentales y de unos subprocesos para su elaboración: *planeación, traducción y revisión.* A su vez, se entiende la secuencia didáctica como "Una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar un aprendizaje" (Pérez M, 2005, p.52).

La secuencia cuenta con momentos clave: La sensibilización, la ejecución y la revisión o evaluación del proceso. Durante el desarrollo de la secuencia, se pretendió el ejercicio de una evaluación formativa, entendida como reguladora del proceso de enseñanza y aprendizaje, tiene en esta modalidad de trabajo posibilidades de adoptar múltiples formas. Además, la secuencia posibilita la regulación de este proceso a través de la colaboración y las discusiones con los compañeros y las compañeras.

> (…) Las posibilidades de hablar de lo que se hace y la utilización de criterios compartidos pueden permitir el desarrollo de las capacidades metalingüísticas y metadiscursivas y la capacidad de control metacognitivo de las tareas complejas de producción y comprensión de la lengua. (Camps, 2003, p. 49).

En esta secuencia se centra la escritura de un texto con secuencia narrativa dominante, que es la que cuenta cómo se van encadenando hechos para constituir una historia. Es importante aclarar que, como se evidenció en el planteamiento del problema de este proyecto, son estos textos los más utilizados en la cotidianidad de los sujetos desde sus primeros años de vida, los más conocidos por los estudiantes y los que permiten construir conocimiento de la sociedad y la cultura desde lo conocido hasta lo complejo. A pesar de esto, la narración histórica prácticamente es desconocida por los estudiantes.

Por esta razón, se busca la reconstrucción de un relato histórico entendido como la narración de hechos reales que tuvieron lugar en el pasado. “El relato histórico posibilita la construcción del conocimiento de la historia desde un nivel de autoconciencia más elevado. Todos los *relatos históricos* se refieren a un acontecimiento propio del mundo real los cuales se caracterizan por la incorporación de acontecimientos mediante la supresión y subordinación de algunos de ellos y el énfasis de otros” (White, 2003, p. s.p.).

Se reconoce entonces una relación estrecha entre narración y eventos históricos. Las narrativas históricas son entendidas como las herramientas que posibilitan la recuperación de los acontecimientos del pasado, que han sido olvidados por accidente o represión. Explica White (2003), que “las narrativas tienen como función dotar de sentido a los acontecimientos por medio de la relación entre las similitudes de los acontecimientos y las estructuras de la ficción, de manera que apuntan simultáneamente hacia los acontecimientos descritos y hacia el tipo de relato o mythos que el historiador ha elegido como representación de la estructura de los hechos que tienen una evidencia histórica y que en su forma no procesada carecen de sentido” (White, 2003, p.s.p).

Todas las narrativas históricas como las crónicas, las novelas históricas, los diarios de viajes y los relatos históricos, responden a la configuración dada por un historiador que estructura un conjunto de acontecimientos históricos a partir de la utilización de operaciones literarias. No obstante, “el carácter literario no invalida a las narrativas históricas como proveedoras de un tipo de conocimiento, sino que la organización de los acontecimientos en tales estructuras responden al modo como la cultura da sentido al pasado personal y público. El grado de ficción que puede llegar a tener un relato histórico es entendido como una "explicación”, ya que se percibe como una demostración de un mundo que habitamos junto con el autor. White (2003, p. s.p.).

Se presenta a continuación la secuencia didáctica que inicia con la caracterización de la población, las dificultades que se evidencian en su procesos de producción de textos con secuencia narrativa dominante, los contenidos, objetivos, acciones, procesos mentales, estrategias metacognitivas y productos parciales que van a realizarse durante la secuencia (Anexo 7).

Escribiendo y reconstruyendo la historia: el relato histórico

Tabla 4. Secuencia Didáctica 1. Secuencia Dominante Narrativa

CONTEXTO:		
Colegio: I.E.D. Arborizadora alta J.Tarde	**Profesora:** Leydy Tatiana Ospina Suárez	
Área: Humanidades	**Asignatura:** Lengua Castellana	
Tiempo: 9 semanas (28 de enero-25 de abril)	**Ciclo:** III	**Curso: 501**
Estudiantes : 36	**Número de sesiones** : 17	
PROBLEMA:		
Los estudiantes de Grado Quinto presentan dificultades para la producción escrita de textos académicos, con secuencia narrativa predominante pues la identifican generalmente en cuentos. Por esta razón, haciendo uso de los textos presentados en Ciencias Sociales, se plantea la producción escrita de un texto distinto al cuento, con secuencia narrativa dominante, que sea utilizado en la cotidianidad y que permita al estudiante hacer uso del mismo en situaciones reales de uso.		
Tema integrador:	**Conociendo y Reconstruyendo los lugares simbólicos de Arborizadora Alta.**	
Objetivos de la Secuencia didáctica:	• Reconocer los textos académicos de mayor circulación en Ciencias Sociales. • Establecer la función, propósito o intención del relato histórico identificando la narración como elemento dominante. • Utilizar las estrategias metacognitivas para la elaboración de un texto narrativo que permita la reconstrucción de un momento histórico. •	
Conceptos fundamentales:	• Narración: función, elementos y estructura. • El relato histórico: función, elementos y estructura. • Descripción y explicación en los textos con secuencia dominante narrativa	
Estrategias metacognitivas:	• planificación, organizadores previos, planeación textual, escritura de borrador, auto-regulación, rejilla de evaluación y co-evaluación.	
Producto:	Escritura de un texto con estructura narrativa dominante en el que reconstruya la existencia de un lugar simbólico de su barrio a partir del uso de estrategias metacognitivas.	

Fuente: Elaboración propia.

3.8.2. Segunda Secuencia Didáctica: Conociendo el mundo a través de la Ciencia

La siguiente secuencia didáctica tiene como propósito principal realizar con los estudiantes de Grado Quinto, la producción escrita de un texto con estructura dominante descriptiva.

La descripción es explicar, de manera detallada y ordenada, cómo son las personas, los lugares, los objetos y sentimientos. La descripción sirve sobre todo para ambientar la acción y crear una atmósfera que haga más creíbles los hechos que se narran. Muchas veces, las descripciones contribuyen a detener la acción y preparar el escenario de los hechos que siguen.

En esta secuencia, se tendrán en cuenta los textos que circulan en las ciencias naturales, teniendo en cuenta la propuesta de Martínez (2004, p.33.), sobre los textos académicos: “Los estudiantes deben enfrentarse a la lectura de Textos Académicos que hablan de saberes, de eventos en el mundo social y natural, textos que muestran un proceso natural o social, un procesamiento, un fenómeno, una acción, un funcionamiento y por tanto, los estudiantes deben establecer relaciones de significado entre las diversas categorías que componen el texto”. La autora propone la categoría semántica de prototexto, entendido como un “texto que tiene características estables a partir de los cuales se derivan otro tipo de texto”. En el caso de las ciencias naturales y de las producciones escritas con carácter descriptivo dominante, se encuentra el prototexto de estructura física representado por “categorías de información que tienen que ver con: la denominación de las partes, la localización de estas partes, las propiedades o atributos de las partes y las funciones. La secuencia cuenta con cuatro momentos clave: 1. Evaluación de la primera secuencia, relación entre la secuencia anterior y la nueva, 2. preparación, 3. la ejecución y 4. la revisión o evaluación del proceso. Durante el desarrollo de la secuencia, se buscará una evaluación formativa. (Anexo 8).

Tabla 5. Secuencia Didáctica 2. Secuencia Dominante Descriptiva.

Colegio: **I.E.D. Arborizadora Alta Jornada Tarde**	**Profesora:** **Leydy Tatiana Ospina Suárez**	
Área: **Humanidades**	**Asignatura:** Lengua Castellana- Ciencias Naturales	
Tiempo: **3** semanas	**Ciclo:** III	**Curso: 501**
Estudiantes : **36**	**Número de sesiones** : 9	
PROBLEMA:		
Los estudiantes de Grado Quinto presentan dificultades para la producción escrita de textos académicos. Por esta razón, haciendo uso de los textos presentados en Ciencias Naturales, se plantea la producción escrita de un texto con secuencia descriptiva dominante, a partir de los textos utilizados en la cotidianidad, que permita al estudiante hacer uso de los mismos en situaciones reales de uso.		
Tema integrador:	Descubriendo el cuerpo humano a través de los textos en Ciencias Naturales.	
Objetivos de la Secuencia didáctica:	• Reconocer los textos académicos de mayor circulación en Ciencias Naturales. • Establecer la función, propósito o intención del prototexto de estructura física, identificando la secuencia descriptiva como elemento dominante. • Utilizar las estrategias metacognitivas para la elaboración de un texto que recoja la descripción de algunas estructuras de elementos de ciencias naturales.	
Conceptos fundamentales:	• Explicación: función, elementos y estructura. • Prototexto de estructura física: función, elementos y estructura. • Descripción y explicación en los textos.	
Estrategias:	• Metacognitivas: planificación, organizadores previos, planeación textual, escritura de borrador, auto-regulación, rejilla de evaluación y co-evaluación.	
Producto:	Escritura de un texto con estructura descriptiva dominante en el que reconstruya el conocimiento sobre la célula y los sistemas del cuerpo humano.	

Fuente: elaboración propia.

3.8.3. Tercera Secuencia: reconociendo mi entorno

La tercera secuencia didáctica tiene como propósito principal realizar con los estudiantes de Grado Quinto, la producción escrita de un texto con estructura dominante expositiva- explicativa.

Adam (1992) plantea una secuencia prototípica explicativa donde se presenta un objeto complejo. Luego, se problematiza ese objeto por medio del operador “por qué” a partir de una pregunta, se realiza la explicación dando respuesta a la misma y se concluye tiene esta la evaluación final acerca del objeto explicado.

En este proceso se integra la clase de ciencias naturales para realizar la exposición el día de la ciencia de un modelo que explique cómo afecta la contaminación de las canteras al sistema respiratorio. Se tiene en cuenta que en el sector en el que se encuentra localizada la Institución se encuentran algunas canteras y esta extracción afecta notablemente la salud de los habitantes y lógicamente la de los estudiantes.

Se plantean así las siguientes fases de trabajo (Se realiza la redacción de la forma como se presentó a los estudiantes):

Fases de trabajo:

Para que comprendas cómo llegar con éxito a participar en el Día de la Ciencia, te presentamos los siguientes pasos que te ayudarán a cumplir con esta meta:

1. Fase de recolección de información:

Te reunirás con dos compañeros de clase y realizarán durante una semana la consulta sobre los efectos de la explotación minera en la salud humana. El resultado de esta labor se dará a conocer en nueve fichas bibliográficas de recolección de datos organizadas así: tres que tengan información de los libros consultados en la biblioteca; tres de la búsqueda en internet y las últimas tres, de entrevistas a personas del barrio. Estas deben tener las siguientes partes: el título, la fuente de dónde se obtuvo la información, el contenido alcanzado en el desarrollo de la consulta y el nombre de la persona que elaboró cada ficha. Emplearás el siguiente formato (Este puede utilizarse en otras materias que requieran una consulta sobre cualquier tema):

Tabla 6. Ficha de recolección de datos.

I.E.D. Arborizadora Alta- Grado Quinto – Jornada Tarde
Construyendo mi conocimiento: la contaminación y sus efectos en la salud

Ficha N°: _____

Lugar donde se obtuvo la información: _____

Título: _____

Fuente (nombre del libro, página de internet, persona entrevistada):
_____
_____
Contenido (información encontrada):
_____
_____
_____
_____

Elaborado por: _____

Fuente: elaboración propia.

Realizarán la consulta del Sistema Respiratorio teniendo en cuenta sus características, partes y funcionamiento. Para recolectar esta información contarán con una semana; cada uno deberá traerla en el cuaderno de Ciencias para organizarla en una tabla que construirán durante dos sesiones de clase la información sobre sistema, partes, ubicación, características, función.

En la siguiente sesión contarán con 2 horas en las que intercambiarán la tabla elaborada con otro grupo para evaluar el contenido y aportar nuevos conocimientos que consideren necesarios. En la evaluación se tendrá en cuenta la siguiente rejilla:

CRITERIOS	SI	NO
1. ¿Mencionan el sistema?		
2. ¿Se nombran con claridad las partes que lo conforman?		
3. ¿Señalan la ubicación de cada una de las partes del sistema?		
4. ¿Dan a conocer las características de cada una de las partes?		
5. ¿Hay claridad de la función que cumple cada una de las partes en el sistema?		
6. ¿Cumplen con el propósito de presentar la información sobre el tema?		

7. ¿La información de la tabla es clara?		
8. ¿Hay construcción de oraciones completas?		
9. ¿El texto presenta correcta ortografía?		
10. ¿Utilizaron adecuadamente los signos de puntuación?		
11. ¿La letra es clara?		
12. ¿La presentación de la tabla es apropiada?		

2. Fase de Producción Escrita:

Consignas

Recogerán todos los conocimientos obtenidos en las etapas anteriores y construirán un texto donde explicarán los efectos de la contaminación que causa la cantera “El Oasis” en nuestro Sistema Respiratorio. Contarán con dos semanas de clase de Ciencias Naturales y Español (4 sesiones por semana).

El texto debe cumplir con los siguientes requisitos:

- Será un texto de dos páginas dirigido a niños de primaria, para dar a conocer al grupo de clase, que busque explicar lo trabajado en las sesiones anteriores.
- Tendrá un adecuado vocabulario y ortografía.
- Para su elaboración es necesario un plan textual. Además, se requiere un primer borrador, el cual deberán organizarlo así:

1. Escribirán un título relacionado con la contaminación que causan las canteras en el funcionamiento del sistema respiratorio.
2. Mencionarán en un párrafo cuál es el tema que se desarrollará en el texto.
3. En los siguientes tres o cuatro párrafos, explicarán el sistema respiratorio teniendo en cuenta su función, partes y características.
4. Luego, en un párrafo comentarán que el sistema respiratorio se ve afectado por factores externos. En este caso por el trabajo de la explotación minera en la cantera “El Oasis”.

5. En uno o dos párrafos informarán al lector sobre las canteras. Tendrán en cuenta la información de las fichas bibliográficas de recolección de datos elaboradas al inicio de este trabajo.
6. Para continuar deberán explicar en dos párrafos ¿cómo y por qué afecta el trabajo de la Cantera “El Oasis” al Sistema Respiratorio?
7. Finalizarán el escrito con una conclusión sobre el tema.
   a. Se hará una revisión al texto por parte de la docente y de otro grupo.
   b. Elaborarán un segundo borrador donde corregirán las dificultades presentes en el primer ejercicio.
   c. Construirán el tercer borrador con los ajustes pertinentes y se presentará a la docente quien ofrecerá las recomendaciones para que escriban la versión final del texto.

3. Fase de exposición:

Consigna

Usarán su imaginación, su creatividad y elaborarán un modelo que dé cuenta de la contaminación que produce la cantera “El Oasis” y sus efectos en el sistema respiratorio. Utilizarán material reciclable; su tamaño será de un metro (100 centímetros) de largo, ancho o alto, según lo requieran. Para cumplir con esta misión contarán con una semana de trabajo extra clase.

Para que tengas una mayor claridad sobre los modelos análogos, visitarás la biblioteca del Colegio en compañía de la docente de Ciencias Naturales; allí podrás ver y tocar algunos modelos análogos de los diferentes sistemas del Cuerpo Humano. Además, con la docente de español revisarán en la sala de informática algunas páginas de internet, videos e imágenes que puedan ayudar a identificar distintos modelos análogos y brinden ideas para elaborar de forma creativa el que vas a exponer con tus compañeros el Día de la Ciencia. Pueden pedir colaboración a sus padres para la fabricación de este modelo. Se realizará en una sesión la exposición en el salón de clase de cada uno de los trabajos para seleccionar los

mejores, por su creatividad y apropiación del tema, los cuales serán expuestos en el Día de la Ciencia.

Producto final: Participar en la Feria de la Ciencia con la creación y exposición de un modelo análogo que represente el proceso de la contaminación que produce la cantera “El Oasis” y los efectos en el Sistema Respiratorio.

Se presentan los objetivos de esta secuencia (Anexo 9):

Tabla 8. Secuencia Didáctica 3. Secuencia Dominante Expositiva- Explicativa.

Colegio: I.E.D. Arborizadora Alta Jornada Tarde	Profesora: Leydy Tatiana Ospina Suárez	
Área: Humanidades	**Asignatura:** Lengua Castellana- C. Naturales	
Tiempo: 4 **semanas**	**Ciclo:** III	**Curso: 501**
Estudiantes : 36	**Número de sesiones** : 12	
PROBLEMA:		
Los estudiantes de Grado Quinto presentan dificultades para la producción escrita de textos académicos. Por esta razón, haciendo uso de los textos presentados en Ciencias Naturales, se plantea la producción escrita de un texto con secuencia descriptiva dominante, a partir de los textos utilizados en la cotidianidad, que permita al estudiante hacer uso de los mismos en situaciones reales de uso.		
Tema integrador:	**Descubriendo el mundo a través de la ciencia.**	
Objetivos de la Secuencia didáctica:	• Reconocer los textos académicos de mayor circulación en Ciencias Naturales. • Establecer la función, propósito o intención de la secuencia expositiva- explicativa como elemento dominante. • Utilizar las estrategias metacognitivas para la elaboración de un texto que recoja la descripción de algunas estructuras de elementos de ciencias naturales.	
Conceptos fundamentales:	• Explicación: función, elementos y estructura. • Secuencia expositiva- explicativa: estructura, elementos, función. • Descripción y explicación en los textos.	
Estrategias:	• Metacognitivas: planificación, organizadores previos, planeación textual, escritura de borrador, auto-regulación, rejilla de evaluación y co-evaluación.	
Producto:	Escritura de un texto con estructura expositiva explicativa dominante en el que reconstruya el conocimiento sobre los efectos de las canteras en el Sistema Respiratorio Humano.	

Fuente: elaboración propia.

4. SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

En el siguiente capítulo se analizan los datos obtenidos en la intervención en el proceso de producción escrita de textos académicos con estudiantes de Grado Quinto de la Institución Educativa Distrital Arborizadora Alta. Con el fin de clasificar la información se organizan cuatro apartados que dan cuenta de las categorías establecidas para la investigación y su relación con las tres secuencias didácticas trabajadas a saber: la primera, sobre la producción escrita de un texto con secuencia dominante narrativa en las Ciencias Sociales: el relato histórico. La segunda con la escritura de un texto con secuencia dominante descriptiva teniendo en cuenta el prototexto de estructura física en Ciencias Naturales. La tercera en la que se propone un texto con secuencia dominante expositiva-explicativa en Ciencias Naturales.

En el proceso de análisis de las tres secuencias se recuperan tanto la pregunta inicial como los objetivos planteados al inicio de esta investigación y se establece entonces una relación entre los objetivos de la investigación, las subpreguntas y las categorías establecidas así:

Tabla 9. Análisis desde relación objetivos, preguntas, categorías.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN:	**SUBPREGUNTA 1:**	**OBJETIVO ESPECÍFICO:**	**CATEGORÍAS:**
¿Cómo fortalecer los procesos escriturales de textos académicos en niños de grado quinto para favorecer la construcción de conocimiento en las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales?	¿Cómo acercar progresivamente a los niños de grado quinto a la producción escrita de los textos académicos que circulan en las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales?	Evidenciar el uso, conocimiento y enseñanza de los textos académicos de mayor circulación en las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales en Grado Quinto de Básica Primaria.	* Escritura como proceso. * Texto Académico.

OBJETIVO GENERAL: Cualificar la enseñanza sistemática y planeada de la producción escrita de textos académicos para la construcción de conocimiento en las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales en Grado Quinto.	**SUBPREGUNTA 2:** ¿Qué estrategias metacognitivas favorecen la producción escrita de textos académicos en Grado Quinto de básica primaria?	**OBJETIVO:** Orientar la cualificación de la producción escrita de los textos académicos a partir de la validación de estrategias metacognitivas.	**CATEGORÍAS:** *Escritura como proceso. *Estrategias Metacognitivas. *Construcción de conocimiento.
	SUBPREGUNTA 3: ¿Qué estrategias didácticas pueden orientar la cualificación de la producción escrita de textos académicos para favorecer la construcción de conocimiento?	**OBJETIVO:** Implementar estrategias didácticas para la elaboración de textos académicos en Grado Quinto de básica Primaria.	**CATEGORÍAS:** *Didáctica de la Escritura. *Escritura como proceso.

Fuente: elaboración propia.

Teniendo en cuenta estos datos se inicia el análisis de los resultados obtenidos en cada una de las secuencias planteadas en el proceso de intervención.

4.1. La escritura como proceso

En este apartado se presentan los resultados de la intervención con cada una de las secuencias planteadas donde se expone el trabajo realizado con los estudiantes, su acercamiento inicial a la escritura y la transferencia de conocimiento hacia la escritura no como producto terminado sino como un proceso que requiere diversas etapas. Se establecen así los siguientes elementos de análisis:

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	UNIDAD DE ANÁLISIS
Escritura como proceso	Subprocesos de la escritura	Planeación Redacción o Textualización Revisión
Escritura como proceso	Modelos de composición	Decir el conocimiento (novatos) Transformar el conocimiento (expertos).

Como se hizo referencia en el capítulo del Marco Teórico, se plantea la escritura desde un modelo basado en el proceso que se interesa por los aspectos cognoscitivos de la producción textual; por ejemplo, cómo se generan, relacionan y organizan las ideas en el texto. La actividad de aula está más dirigida hacia el proceso de la elaboración textual que al producto final.

La escritura como proceso ha sido explicada por los modelos cognitivos contemporáneos de la escritura: Flower y Hayes, (1980); Collins y Gentner, (1980); Perera, (1984); Bereiter y Scardamalia, (1992). Estos modelos describen las operaciones mentales que ocurren cuando se escribe. En este sentido, estudian en detalle tres grandes temas:

1. Los sub-procesos de la escritura: planeación, redacción, y revisión.

2. Diferencias entre escritores expertos y novatos.

3. Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la escritura.

Retomando a Caldera (2003) desde la concepción cognoscitiva, escribir es un proceso que requiere la participación activa del escritor quien debe aplicar operaciones mentales muy complejas: planificar, redactar y revisar. Cada una de estas operaciones requiere que el que escribe tenga en cuenta diversos niveles textuales que involucran varios aspectos: propósito del escrito, posible lector, plan de acción de tarea de escritura, contenido, características del tipo de texto, léxico adecuado, morfosintaxis normativa, cohesión, ortografía, etc.

(Cassany, 1999; Teberosky, 2007) señalan que la tarea de redactar un texto coherente y adecuado a sus fines no se realiza directamente sino en varias y recurrentes etapas en las que el que escribe debe coordinar un conjunto de procedimientos específicos: 1) Planificación (propósito del escrito, previsible lector, contenido); 2) Redacción o textualización (características del tipo de texto, léxico adecuado, morfosintaxis normativa, cohesión, ortografía, signos de puntuación); y

3) Revisión (el volver sobre lo ya escrito, releyendo y evaluándolo) (Caldera, 2003, p. 365).

Se toma entonces como punto de partida la subpregunta de investigación:

¿Cómo acercar a los niños progresivamente a la producción escrita de los textos académicos?

Cada una de las secuencia didácticas planteadas tuvo tres momentos: sensibilización, ejecución y evaluación tal como lo propone Camps (2003). En la sensibilización se pregunta a los estudiantes qué es la escritura. Afirman ellos según los registros del cuestionario realizado en el Anexo 2 las siguientes ideas:

E1: un proceso de comunicación
E2: es representar con letras o palabras
E3: es una forma de expresar pensamiento, sentimientos.
E4: hacer evaluaciones y repasar
E5: decir lo que se entiende de un texto
E6: decir lo que las docentes dictan

Si bien hay un acercamiento a la escritura como un proceso de comunicación se evidencia el acercamiento a esta como producto terminado que da cuenta de ejercicios planteados por los profesores, como una forma de expresión, como herramienta para dar cuenta de una lección, una representación de las ideas vinculando la actividad de pensamiento con lenguaje, un ejercicio de repetición (al afirmar que permite repasar para las evaluaciones), un vínculo con la comprensión luego de la lectura (al afirmar que da cuenta de lo leído), un proceso de codificación.

4.1.1. La planeación de la escritura.

Para dar inicio a la escritura como un proceso se plantearon actividades de forma consensuada desde la guía de la docente quien inicia el acercamiento a partir de la explicación desde varios pasos como se registra en el diario de campo del 4 de febrero de 2014:

“Les explico que en un texto necesito tener primero una organización de las ideas, no es lo que se me ocurre, escribo y presento a la profe, es una construcción de varios pasitos iniciando con lo que llamamos plan textual donde ubico las ideas que voy a desarrollar en mi texto. Luego, tomo esas ideas y hago un primer borrador, un escrito que puede tener errores, una primera escritura. Después, lo leo y con ayuda de otro lo reviso y ubico lo que debería corregir para mejorarlo y realizo un segundo borrador mucho mejor y finalmente, le hago una última lectura para hacer el escrito final”.

En esta misma etapa de sensibilización se permitió a los estudiantes la escritura de un texto de carácter narrativo dominante desde sus conocimientos previos: un cuento. Esto con el fin de identificar la forma de abordar la escritura, si existe un proceso de planificación de ideas, las diferentes estrategias que utilizaban, sus fortalezas y dificultades en esta escritura para pasar a la del relato histórico.

Al plantear a los estudiantes la escritura del texto narrativo, en este caso el cuento, se indaga sobre los pasos que realizan para hacer un escrito. Algunas de las respuestas más frecuentes fueron:

E1: se utiliza un título, lo que uno quiere decir y hace la escritura.
E2: yo escribo mirando lo que la profe pidió de actividad y ahí sí escribo.
E3: yo marco la hoja con mi nombre escribo el título y la historia del cuento.

Aunque puede afirmarse que los estudiantes realizan el reconocimiento de algunos elementos fundamentales de un texto es escasa la alusión a una preparación, jerarquización de ideas o planificación de la escritura considerando cumplir sólo con las consignas de la docente y aspectos de organización del texto.

Al preguntar sobre las partes del cuento los estudiantes afirman:

E1: las partes de un cuento son inicio, nudo y desenlace. Los elementos más necesarios tiempo, el lugar etc.

E2: elementos: título, personajes principales y secundarios, lugar donde se desarrolla la historia, tiempo. Partes: inicio, nudo y desenlace.

En estos textos se evidencia en la mayoría de casos la utilización de la estructura inicio, nudo, desenlace como se presenta a continuación en un texto tomado del cuaderno del estudiante Andrés Sanabria. (Registro 1). Se conserva escritura original:

Registro 1. Escrito de un cuento corto sin planeación textual.

La historia del pez de oro

En un día muy soleado se encontraba un pez, pero este pez era especial porque este pez era de oro. El motivo por el que este pez era de oro era porque un día a todos los peces los iban a transportar a otro lago y entonces uno de los pecez por equibocación lo los embiaron a diferente citio donde era una expendedora de oro o donde lo fabricaban a este pez lo pasaron por la maquina de oro y el pez fuy donde se convirtió en un pez de oro.

Pero eso no fue lo raro lo raro fue que el pez al pasar por la maquina no se murió quedo vivo y cuando lo transportaron a la ciudad un hombre lo recogio y lo puso en una pesera y lo convirtió en su mascota, por un tiempo y después lo devolvió a donde pertenece a un lago, rio o mar.

Fuente: Andrés Felipe Sanabria. Escrito del 11 de febrero de 2014.

En este escrito se evidencia el uso de las partes de la narración reconociendo los saberes previos de los estudiantes sobre los textos narrativos. Los elementos básicos como personajes están presentes aunque no se hace alusión a las características de los mismos, no hay descripción de lugares y hay dificultades para la utilización de elementos de carácter morfosintáctico; se conserva el tema en el escrito, la finalidad de contar una historia que tenga relación con el título seleccionado y aspectos de la expresión gráfica como una escritura legible y una distribución del texto en la página adecuada.

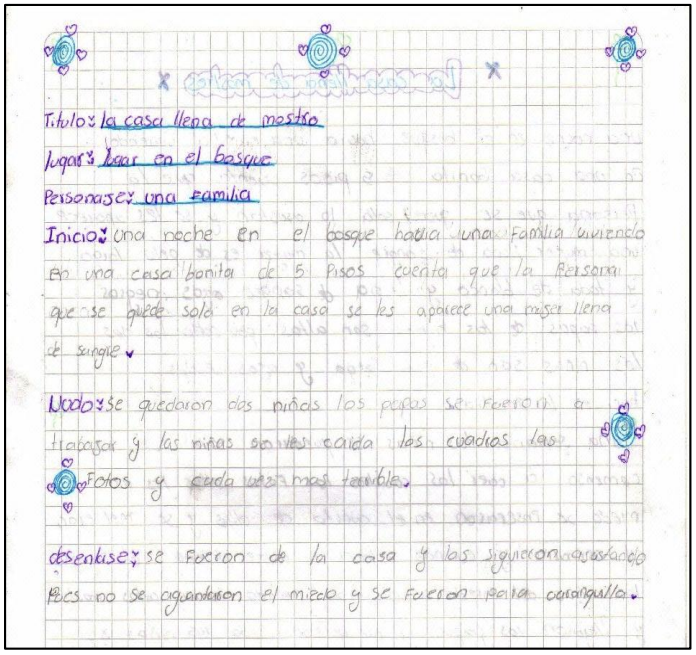
Al iniciar el proceso del acercamiento al relato histórico son presentados diferentes textos a los estudiantes para diferenciar aquellos de carácter literario de los de carácter académico. Se presenta una crónica del descubrimiento de América (Anexo 11), un fragmento del diario de Colón (Anexo 12), el mito de “Bachué, la madre del género humano” (Anexo 13) y la leyenda de “El Dorado” (Anexo 14). Los textos literarios, al ser del agrado de los estudiantes los motivan para la escritura y sugieren la de una leyenda; este es momento propicio para la explicación sobre un plan textual antes de iniciar la escritura, recalcando la importancia de planificar lo

que se quiere escribir, a quien se quiere escribir y con qué propósito, según diario de campo (Anexo 15):

P1: "cuando yo quiero escribir no puedo hacerlo de corrido, lleno la hoja y me salió y listo, presento el escrito y queda, si yo quiero escribir puedo organizar mis ideas en algo que se llama Plan textual. Yo hago como un mapa de lo que quiero decir y tengo en cuenta quién va a leer ese escrito, por qué lo escribo, qué quiero que siento o piense el que lo lea (…) entonces vamos a hacer un plan de la leyenda que queremos escribir"

Este primer ejercicio de plan textual acercó a los estudiantes a comprender la importancia de una organización previa de las ideas cuando de producción escrita se trata. Al ser el primer acercamiento se presentaron algunas confusiones sobre la forma de presentar las ideas; algunos estudiantes realizaron su plan textual incluyendo título, lugar y personajes y luego desarrollaron las ideas principales que tendrían en cada parte del texto como en el siguiente registro del 12 de febrero de 2014 (Anexo 16):

Registro 2. Plan textual de la Leyenda elaborada por propuesta de los estudiantes



Título: la casa llena de mostro.

Lugar: lugar en el bosque

Personajes: una familia.

Inicio: una noche en el bosque había una familia viviendo en una casa bonita de 5 pisos cuenta que la persona que se quede sola en la casa se les aparece una mujer llena de sangre.

Nudo: se quedaron dos niñas los papás se fueron a trabajar y las niñas se les caía los cuadros las fotos y cada vez más terrible.

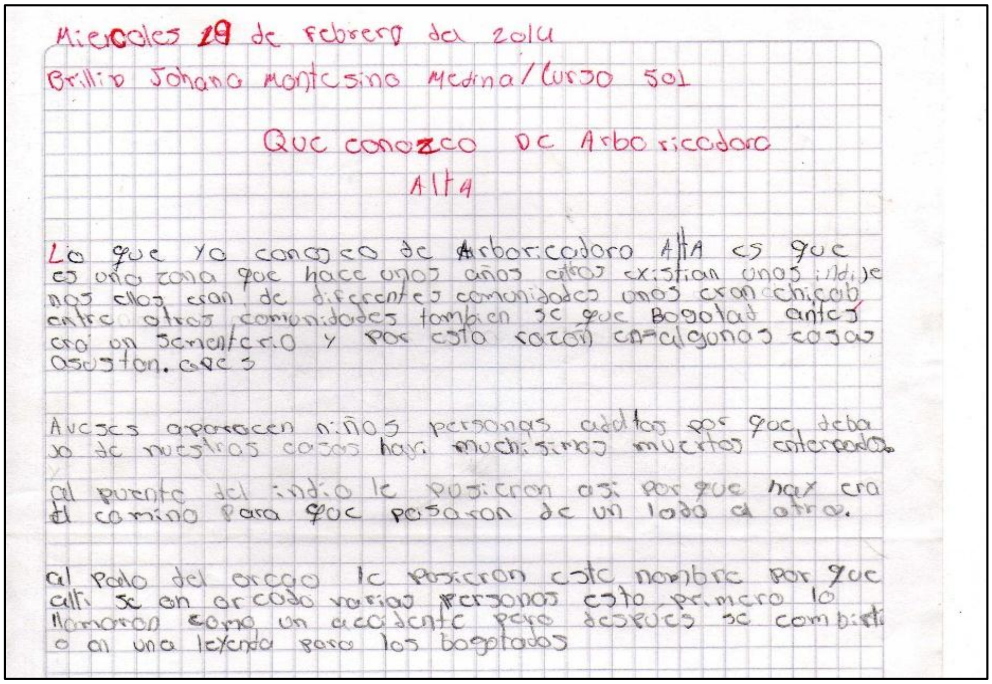
Desenlase: se fueron de la casa y los siguieron asustando pues no se aguantaron el miedo y se fueron para varanquilla.

Fuente: Mayerly Mancera.

Al acercarse al relato histórico se hace necesario un cuadro sinóptico sobre la narración y sus partes, elementos, función. Es ahí donde se explica a los estudiantes que, como afirma Adam citado por Caslmiglia & Tuson (1999) si bien algunos textos pueden ser homogéneos y construidos sobre la base de una sola secuencia, otros textos se muestran con variedad de secuencias que pueden aparecer coordinadas literalmente o alternadas. En estas secuencias heterogéneas siempre habrá una dominante, es decir, la que hace mayor presencia en el desarrollo del texto y una secundaria que está presente en el texto pero definitivamente te no es la base del mismo.

La construcción del relato histórico sobre el puente del indio, lugar emblemático del barrio se realiza entonces desde los conocimientos previos de los estudiantes. En un primer momento los estudiantes escriben qué saben sobre Arborizadora Alta y este lugar donde manifiestan que “es un sitio donde la gente va a jugar, son piedras que están ahí porque antes había un puente pero lo destruyeron, era un puente para pasar agua que utilizaban los indígenas, es un sitio importante pero la gente ya no lo cuida” (Anexo 14) realizan una consulta sobre el puente y estas primeras ideas se presentan en una ficha de recolección de datos (Anexo 17). A continuación los conocimientos previos de la estudiante Brillid Montesino (Anexo 18):

Registro 3. Conocimientos previos sobre la historia de Arborizadora Alta.


Miercoles 19 de febrero del 2014
Brillid Johana montesino Medina/Curso 501

Que conozco de Arboricadora Alta

Lo que yo conozco de Arboricadora AltA es que es una zona que hace unos años atras existian unos indije nas ellos eran de diferentes comunidades unos eran chicab entre otras comunidades tambien se que Bogotad antes era un sementerio y por esto razón an algunas casas asustan. apes

Avcses aparecen niños personas adultos por que deba jo de nuestras casas hay muchisimos muertos enterrados.

el puente del indio le pusieron asi por que hay era el camino para que pasaron de un lado al otro.

el Palo del arcado le pusieron este nombre por que alli se an arcado varias personas esto primero lo llamaron como un accidente pero despues se combirtio en una leyenda para los bogotanos

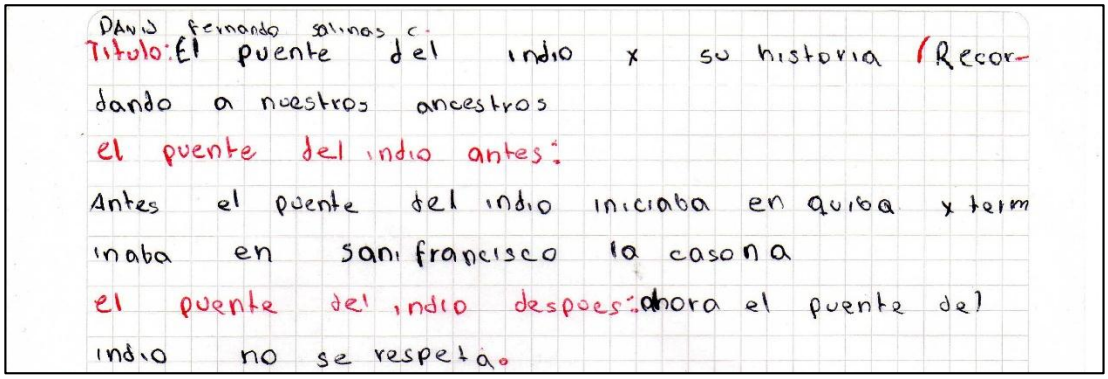
Fuente: Brillid Montesino.

Se evidencia en este texto un conocimiento previo del barrio donde habitan los estudiantes, algunos datos relevantes como la existencia de indígenas, sus vestigios y el puente como "un camino para que pasaran de un lado a otro" este es el punto de partida para la escritura.

4.1.2. La textualización

El primer paso es la elaboración del plan textual; resulta significativo el comprender que en un texto se plasman ideas y que estas deben tener un orden para lograr el propósito del texto. Los primeros esquemas suelen ser cortos y requieren de volver a revisar lo que comprenden los estudiantes por ideas. En el trabajo realizado por David Salinas (Anexo 19) puede apreciarse este proceso:

Registro 4. Plan textual sobre el puente del indio. Primer ejercicio.



Fuente: David Fernando Salinas.

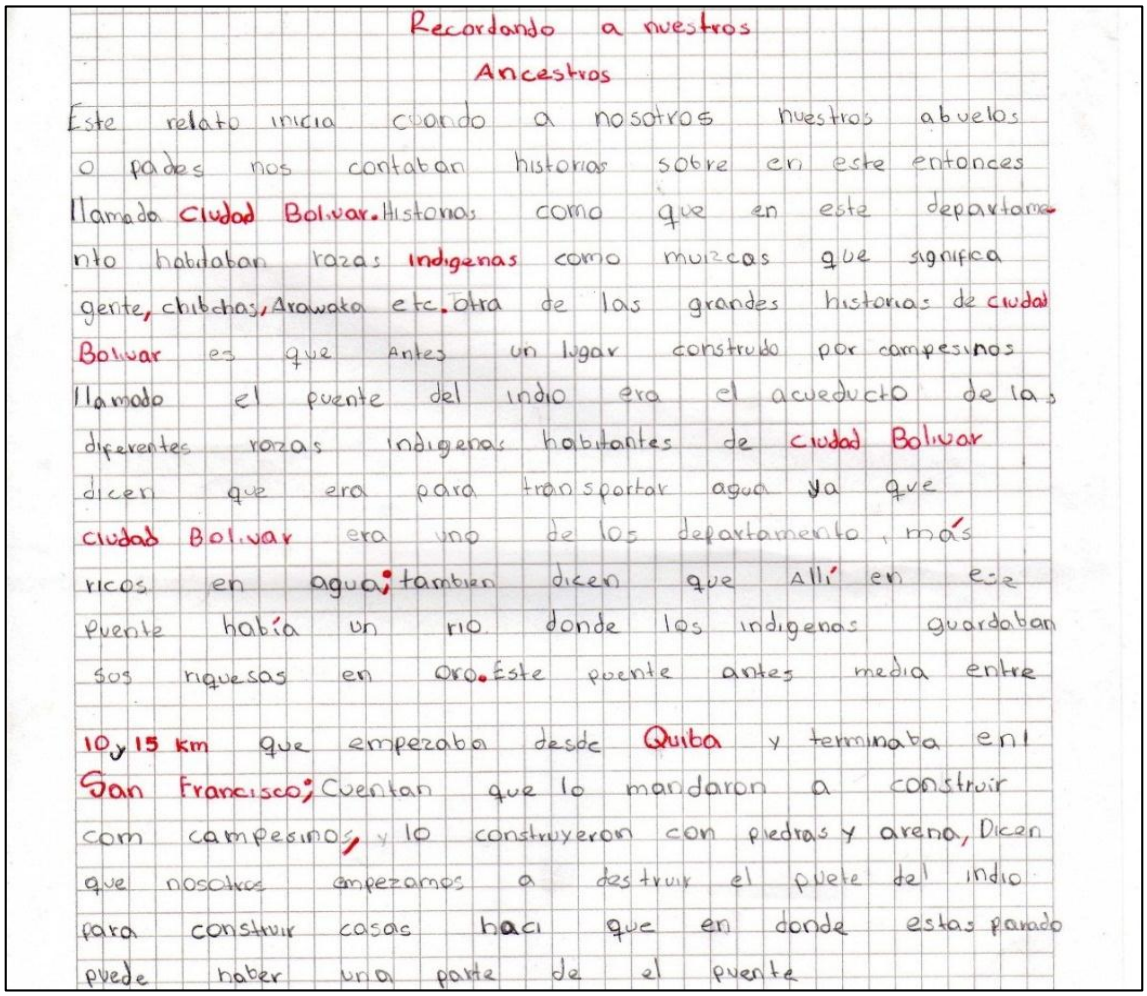
El subproceso de textualización "consiste en la elaboración de productos (*outputs)* lingüísticos a partir de representaciones internas" (Cassany, 1999, p. 71). Este paso del "plan textual" al "escrito" implica la ordenación de la información de acuerdo a unas normas lingüísticas, retóricas, pragmáticas y enunciativas, denominadas por Bronckart et al, (1985) como linearización, la cual implica considerar dos aspectos: a) La referenciación: alude a la creación de estructuras proposicionales, es decir, a la elaboración de formas lingüísticas para denominar las realidades extralingüísticas como objetos y conceptos. b) La textualización: hace referencia a la organización de las proposiciones anteriores de acuerdo con las restricciones propias de la linearización del discurso. Incluye tres operaciones: *conexión*, a través de la cual las proposiciones se relacionan con la ayuda de conectores (conjunciones, marcadores, puntuación); *cohesión* que permite la organización de las proposiciones en progresión temática (anáforas, articulación de tema y rema); y *modalización* a través de la cual se fija la relación entre el texto y la situación comunicativa (deícticos, referencias temporales y espaciales).

En el acercamiento realizado por el estudiante a un plan textual hay una intención de comunicar lo que pasaba antes en el puente del Indio, su ubicación y los cambios que se presentan en la actualidad al afirmar que ya no se respeta. El estudiante utiliza marcadores como el título, el color rojo para diferenciar entre dos ideas. Los avances en los borradores se presentan cuando hay diferencia en la organización

de párrafos, la amplitud de ideas, las correcciones que realizan los mismos estudiantes a sus escritos.

En el borrador 1 (Anexo 20) se amplían estos datos: el estudiante mantiene la idea sobre mostrar al posible lector lo que sucedía antes en este lugar, da relevancia al papel de contar historias y cómo fue construido este lugar. Aunque no hay aclaración de lo que sucede en la actualidad pues la idea de que el puente "no se respeta" se pierde, hay un contraste entre el pasado y lo actual; se evidencia una consulta previa sobre lo sucedido estableciendo un criterio de veracidad en la información:

Registro 5. Borrador 1. Relato Histórico. David Salinas.



Recordando a nuestros Ancestros

Este relato inicia cuando a nosotros nuestros abuelos o padres nos contaban historias sobre en este entonces llamado Ciudad Bolivar. Historias como que en este departamento habitaban razas indigenas como muiscas que significa gente, chibchas, Arawaka etc. Otra de las grandes historias de ciudad Bolivar es que Antes un lugar construido por campesinos llamado el puente del indio era el acueducto de las diferentes razas indigenas habitantes de ciudad Bolivar dicen que era para transportar agua ya que ciudad Bolivar era uno de los departamento, más ricos en agua; tambien dicen que Allí en ese puente había un rio donde los indigenas guardaban sus riquesas en oro. Este puente antes media entre 10 y 15 km que empezaba desde Quiba y terminaba en San Francisco; Cuentan que lo mandaron a construir com campesinos, y lo construyeron con piedras y arena, Dicen que nosotros empezamos a destruir el puete del indio para construir casas haci que en donde estas parado puede haber una parte de el puente

Fuente: David Salinas.

En el borrador dos el estudiante avanza en su escritura (Anexo 21):

Registro 6. Borrador 2. Relato Histórico.

Recordando a nuestro

Ancestros

Este relato inicia cuando nuestros abuelos o padres nos contaban historias sobre en este tiempo llamada Ciudad Bolivar, Historias como que en este lugar habitaban Razas indigenas como Muiscas que tiene como significado gente; Chibchas, y arawaka entre muchas más. Otra de las grandes historias de ciudad Bolivar es, que antes un lugar constuido por campesinos fue llamado el puente del indio, dicen era utilizado para transportar agua, como para nosotros hoy es el acueducto. Ya que este lugar era muy rico en agua; también dicen que allí en ese puente había un rio que era donde las diferentes razas guardaban sus riquezas en oro.

Este puente Antes media entre 10 y 15 km. q· Este puente empezaba desde Quiba y terminaba en San Francisco. Este puente fue construido por campesinos, lo construyeron con con rocas grandes y arena. poco a poco nosotros empezamos a destruir el puente para hacer casas.

Haci que recuerda que donde estas parado puede ser una parte de esta gran asaña llamada el puente del indio.

David fernando Salinas cuadros

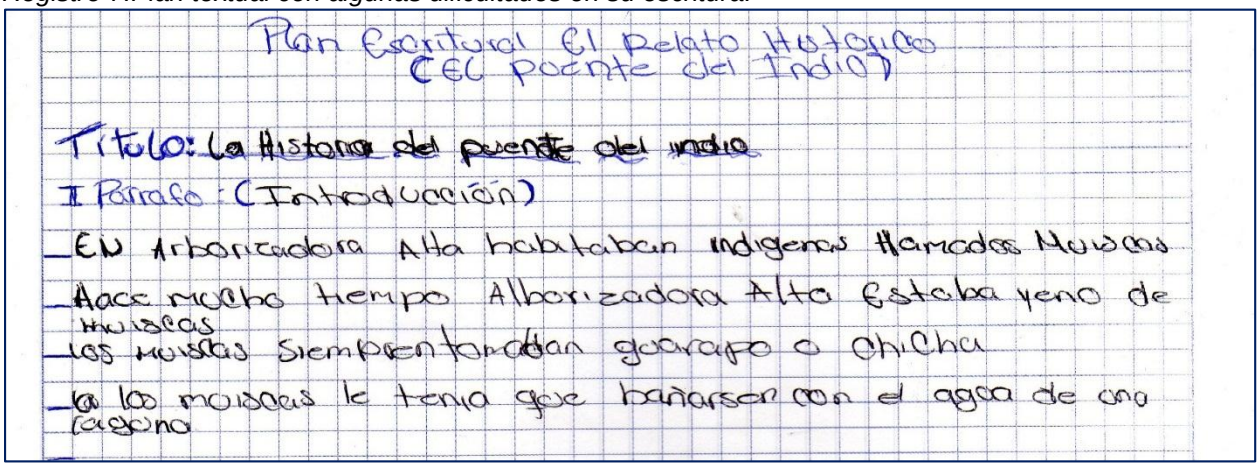
Fuente: David Salinas. 25 de febrero de 2014.

El estudiante agrega detalles en su escritura, hace división del texto en párrafos y organiza así sus ideas. Hay una intencionalidad de contar lo sucedido en este lugar y enriquece el texto con vocabulario antes no incluido (hazaña). Si bien algunas ideas se quedan cortas aún es evidente el avance del estudiante permitiendo reconocer la importancia de elaborar diferentes borradores para el escrito y a la vez, conlleva a que el estudiante comprenda que la escritura es un proceso que requiere de revisiones múltiples y de re-escrituras para lograr una mejor elaboración del texto. Hace uso de recursos que permiten captar la atención del lector, estableciendo un sentido y propósito a su escritura y de esta forma es evidente su progreso escritural.

Es importante resaltar que el trabajo con borradores textuales resulta fructífero cuando se explica a los estudiantes la importancia de los mismos y en sus propios escritos, al compararlos, pueden establecer diferencias y avances en su proceso pues, en algunos escasos la re-escritura resulta un ejercicio tedioso que puede llevar a una desmotivación frente a la misma.

En contraste, el texto con el de una estudiante que presenta dificultades desde el plan textual, elaborados estos textos en las mismas fechas se evidencia el poco progreso en la escritura del borrador y la escasa secuencialidad de las ideas en el texto:

Registro 7.Plan textual con algunas dificultades en su escritura.


Plan Escritural El Relato Histórico
(El puente del Indio)

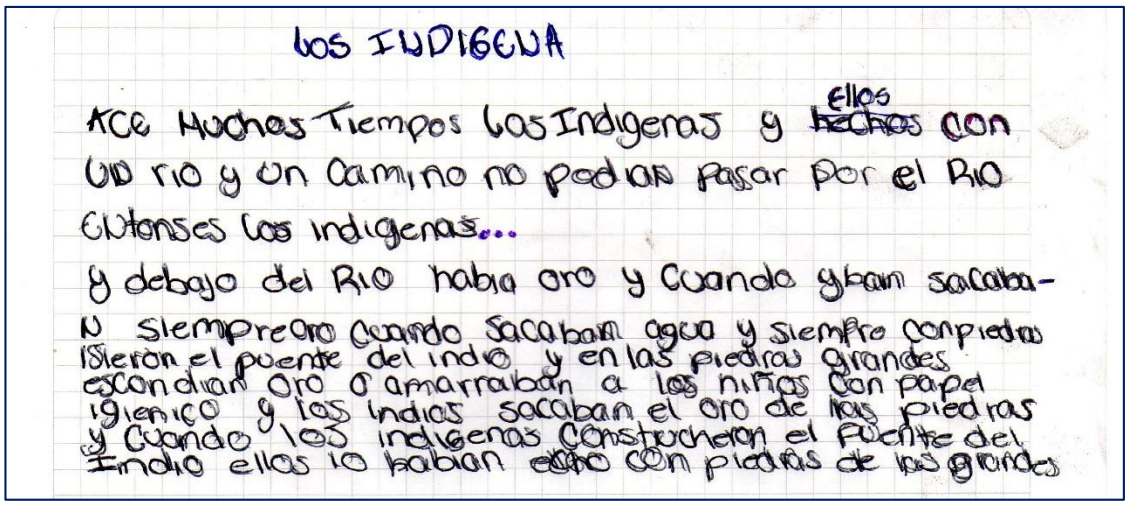
Título: La historia del puente del indio

I Párrafo: (Introducción)

- En Arboricadora Alta habitaban indigenas llamados Muiscas
- Hace mucho tiempo Alboricadora Alta Estaba lleno de Muiscas
- Los Muiscas siempre tomaban guarapo o chicha
- A los Muiscas le tenia que bañarse con el agua de una cascada

Fuente. Lizz Yariana Luna.

Registro 8. Borrador 1 luego de la elaboración del plan textual


los INDIGENA

ACe Muchos Tiempos los Indigenas y ellos ~~hechos~~ con
UD rio y un Camino no podian Pasar por el Rio
Entonses los indigenas...
y debajo del Rio habia oro y Cuando yban sacaba-
N siempre oro Cuando Sacaban agua y siempre con piedras
isieron el puente del indio y en las piedras grandes
escondian oro o amarraban a los niños con papel
higienico y los indios sacaban el oro de las piedras
y Cuando los indigenas Construcheron el Puente del
Indio ellos lo habian echo con piedras de los grandes

Fuente: Lizz Yariana Luna.

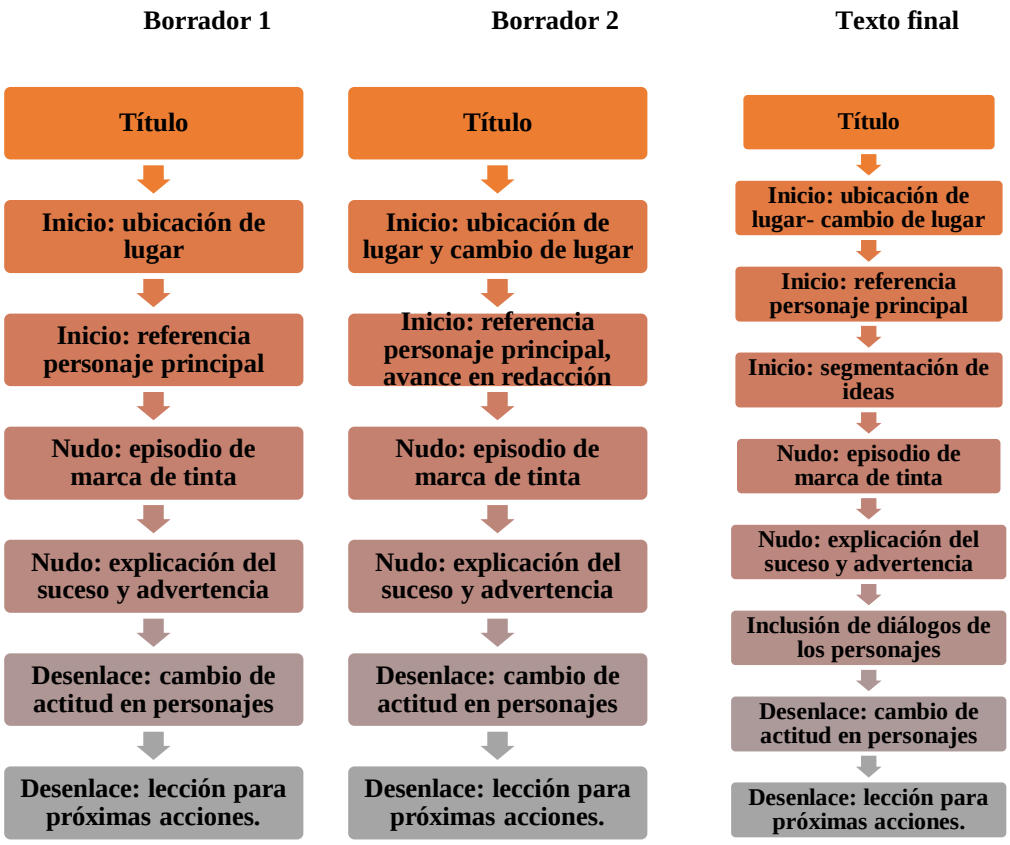
En este texto se encuentran dificultades para la progresión temática, la falta de alusión al tema principal que es la construcción del puente desde la propuesta del título y el cambio de títulos según el propuesto en el plan textual y el desarrollado en este borrador; el texto tiene un carácter anecdótico y su validez como texto académico no es completa así como la escasa secuencialidad de las ideas y la explicación del tema principal planteado. De allí la importancia de realizar un proceso de textualización coherente y que permita vislumbrar a la escritura como un proceso que requiere continuidad.

5.1.3. La revisión

El subproceso de la revisión alude a “operaciones retroactivas de lectura que van evaluando los resultados de la textualización y de la acomodación a los objetivos iniciales” (Calsamiglia & Tusón, 1999. p.82) En este punto, se retoma la función del borrador abordada en el apartado anterior pues este permite ver progresivamente los avances en los escritos, al permitir reflexionar sobre los detalles del texto que se desconocen en un primer ejercicio escritural, al permitir el uso de estrategias metacognitivas para corregir y reescribir el texto. Este es el caso del escrito del estudiante Stiven Capera quien presenta tres versiones de su escrito “El espanto de

la tinta” (Anexos 22-24). A continuación se presenta la silueta textual de cada uno de sus borradores (2) y el texto final presentado:

Ilustración 3. Versiones del texto "El espanto de la tinta".



Fuente: Elaboración propia.

En el primer borrador del texto (Anexo 22) se realiza la segmentación de ideas a través de párrafos; el estudiante plantea una historia y la linealidad temática se conserva en el escrito. Hace uso de conectores que hilan los sucesos, hay una intención clara de comunicar y responde a la estructura de una secuencia narrativa. En el segundo borrador (Anexo 23) se cambia el lugar en el que sucede la historia aunque esto no afecta la temática planteada; se incluyen mayores detalles del personaje principal, algunos cambios de conciencia ortográfica, mayor uso de puntuación e inclusión de referentes que faltaban en el borrador 1. En el texto final (Anexo 24) los avances de escritura son evidentes. El estudiante separa sus ideas

a partir de usos del punto seguido, hace mayor descripción del personaje principal, incluye nuevos conectores de enlace de ideas y realiza la separación de los sucesos a partir de diálogos que se encuentran enmarcados en guiones. Los aspectos morfosintácticos mejoran, la intención de relatar una historia es clara y se mantiene la temática en todo el escrito. Estas tres fases de la escritura permiten reconocer los avances progresivos y el acercamiento a la misma como un proceso cognitivo (planificación, revisión y reescritura) evidenciando en los estudiantes su reconocimiento como un proceso y la capacidad para establecer una estructura del texto, la importancia de corregir sus primeros ejercicios de escritura y el acierto al momento de presentarles la escritura como una actividad sistemática y planeada.

Si bien se busca responder a la pregunta *¿Cómo acercar a los niños progresivamente a la producción escrita de los textos académicos?,* es aceptable afirmar que a partir de los subprocesos de la escritura, es decir, a partir de una buena planificación, de una textualización y una revisión constante y una evaluación, no solamente del producto final, sino a través de todo el ejercicio escritural, se desarrolla en los estudiantes la capacidad de una conciencia de su proceso en la producción escrita y de esta forma se logra que sea más significativa y productiva. Se debe pasar entonces al análisis de los modelos de composición escrita y luego, sí, como en el caso de este texto literario, se logran avances en la escritura de los textos académicos, objetivo de esta investigación.

4.1.4. Modelos de composición:

La propuesta de Bereiter y Scardamalia (1992) sobre los modelos de composición escrita, decir el conocimiento y transformar el conocimiento tienen el propósito de captar las diferencias esenciales entre escritores expertos y novatos. La principal diferencia entre estos dos radica en la manera en que el conocimiento es introducido en el proceso de composición y en lo que posteriormente le sucede a ese conocimiento.

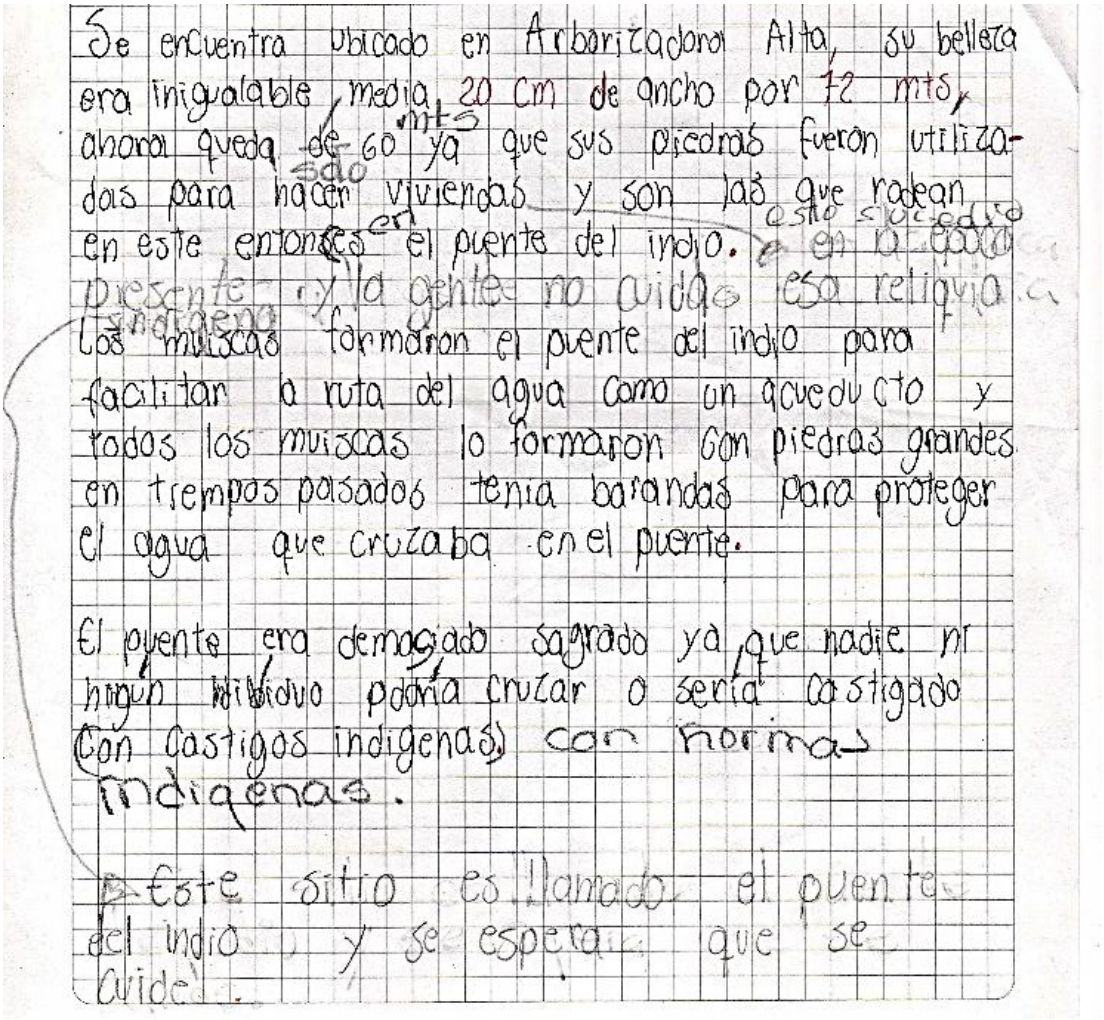
Como se planteó en el marco teórico, el primer modelo, “decir el conocimiento”, busca generar el contenido de un texto, a partir de un tópico sobre el que se ha de escribir y a partir de un género conocido (exposición de hechos opinión personal, instrucciones, etc.). Cuando se ha producido parte del texto, se utilizan algunos identificadores adicionales que ayudan a recuperar contenidos y aumentan la tendencia a la coherencia como procesos automáticos.

En la escritura del relato histórico, algunos estudiantes se sitúan en este primer modelo desde la planeación textual realizada. Tal es el caso del documento realizado por Julieth Mendieta (Anexo 25) quien, en este plantea unas ideas de introducción en las que afirma el lugar en el que se encuentra El puente del Indio (*se encuentra en Arborizadora Alta)*, cuándo fue creado (*fue creado hace muchos años)* y con qué materiales *(fue hecho con ladrillos)*; luego explicita el uso de este puente (*lo utilizaban para pasar el agua)*, quienes lo crearon (*la familia indígena que lo creo se llamaban Muiscas)* y concluye haciendo alusión a su importancia *(Es muy importante porque ocurrió en la vida real, un recuerdo que nos queda de ellos)* y su estado actual (*pero la gente ya no lo valora, tiran basura y su olor es muy asqueroso).* Este proceso de pensar-decir-justificar continúa hasta acabar ideas que están en la memoria sobre este lugar cercano para la estudiante.

El segundo modelo de composición, “transformar el conocimiento”, tiene en cuenta que el modelo anterior es un subproceso y se introduce dentro de un complejo proceso de solución de problemas. La transformación del conocimiento se produce dentro del espacio del contenido a partir de la interacción entre espacio de contenido y espacio retórico. Es decir, se buscan afirmaciones convincentes, explicaciones, ejemplificaciones de concepto, desarrollo de pasos, argumentos, etc.

En los procesos mentales de composición, los cambios que hacen los escritores en sus textos es una manifestación de esa transformación del conocimiento. Al pasar de un documento sin revisión a uno con revisiones, el número de cambios conceptuales es evidente y hay progresos significativos: agregar una frase

introductoria, una conclusión, información adicional, permiten vislumbrar estos avances. Este es el caso de un borrador uno en el que el proceso no se queda en cambios a nivel morfosintáctico sino que, a nivel semántico y pragmático se adhieren nuevas ideas, se utilizan nuevos conectores y se amplía la conclusión del texto como primer borrador (Anexo 26):



Se encuentra ubicado en Arborizadora Alta, su belleza era inigualable, media 20 cm de ancho por 12 mts, ahora queda de 60 mts ya que sus piedras fueron utilizadas para hacer viviendas y son las que rodean en este entonces el puente del indio. esto sucedió en la época presente y la gente no cuida esa reliquia indígena.

Los muiscas formaron el puente del indio para facilitar la ruta del agua como un acueducto y todos los muiscas lo formaron con piedras grandes en tiempos pasados tenía barandas para proteger el agua que cruzaba en el puente.

El puente era demasiado sagrado ya que nadie ningún individuo podría cruzar o sería castigado (con castigos indígenas) con normas indígenas.

Este sitio es llamado el puente del indio y se espera que se cuide.

4.2. Los Textos Académicos:

En este apartado se analiza desde las categorías establecidas el proceso de la escritura de textos académicos:

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	UNIDAD DE ANÁLISIS
Texto Académico	Secuencia Narrativa: relato histórico.	Niveles: -Pragmático -Semántico -Morfosintáctico
	Secuencia Descriptiva: prototexto de estructura física	
	Secuencia expositiva-Explicativa: texto expositivo	
Construcción de conocimiento		

La propuesta principal de esta investigación es la de cualificar progresivamente la producción escrita de textos académicos. Los textos académicos tienen una función en situaciones comunicativas determinadas propias de una comunidad discursiva y presentan una estructura que organiza la información. Además, se caracterizan por el uso de un determinado lenguaje y un tratamiento específico de la información para comunicar determinados conocimientos. La especificidad del lenguaje utilizado viene marcada pragmáticamente por tres variables: temática, usuarios y situaciones de comunicación. (Zanotto, 2007, p. 99).

El lenguaje especializado tiene relación con una situación comunicativa formal pues abordan conocimientos especializados conceptualizados a través de su estructura mediatizada por un esquema de referencia exacto y preestablecido, con terminologías específicas.

Al acercar a los estudiantes a los textos académicos y luego de una explicación sobre la diferencia con otros textos, se pregunta a los mismos sobre la comprensión de esta temática. Sobre qué diferencia un texto literario de uno académico, los estudiantes afirman (Anexos 27- 29):

E1: utilizan diferentes tipos de lenguajes y contenidos y sobre su estilo de realidad.

E2: tipos de palabras o lenguaje, contenido, texto académico utiliza un lenguaje científico, el literario puede ser imaginario.

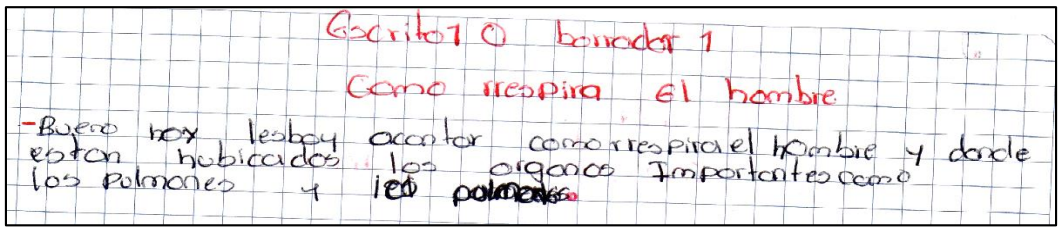
E3: el contenido es diferente, el tipo de palabras, son diferentes los textos porque el texto académico es un lenguaje científico y formal y el literario el lenguaje es normal.

En los textos académicos se hace uso de *metadiscursos*, es decir que el autor, además de presentar la información de acuerdo a la situación discursiva correspondiente, debe permitir una intencionalidad comunicativa. Por una parte, el escritor organiza el texto y por otra, hace partícipe de su posición al lector (Anexo 30 en el que la estudiante organiza sus ideas y cumple con el plan textual elaborado el 20 de febrero de 2014 y, en la conclusión invita a "cuidar el puente": *todos tenemos que cuidarlo porque es un sitio que nos representa y también es un recuerdo de nuestros antepasados y ancestros"*).

Dahl (2004)propone dos categorías con funciones metadiscursivas centrales: la localización referida a elementos lingüísticos que sirven para organizar la información como el presente texto, como se mencionó previamente, estas tres secciones, entre otras.

En los planes textuales y borradores de los estudiantes se encuentran algunos referentes de este tipo; este es el caso del borrador 1 estudiante Jesús Alvarán (Anexo 31) en la secuencia textual descriptiva luego de realizar el prototexto de estructura física.

Borrador 1. Texto de secuencia dominante descriptiva.


Escrito 1 borrador 1

Como respira el hombre

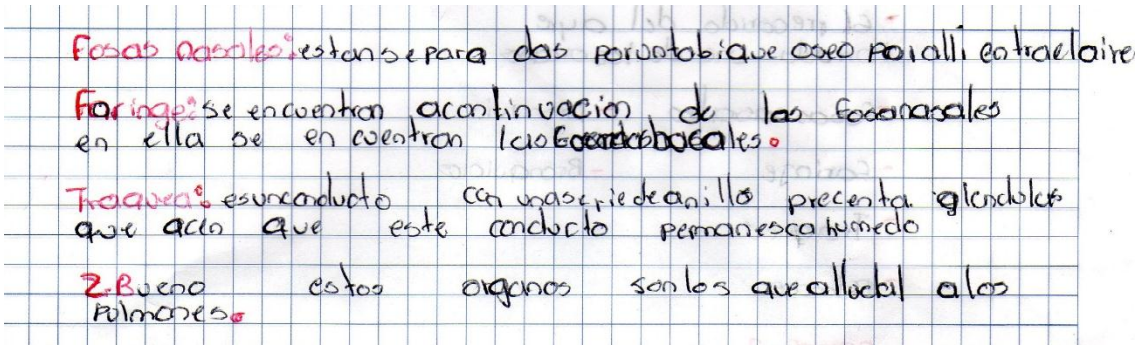
-Bueno hoy les boy acontar como respira el hombre y donde estan hubicados los organos Importantes como los Pulmones y los

Fuente: Jesús Alvarán.

En una primera intención comunicativa el estudiante localiza al lector en la temática a trabajar en el texto: *hoy les voy a contar cómo respira el hombre y dónde está ubicados los órganos importantes como los pulmones.* Permite evidenciar una organización previa de la información, un esquema mental que se desarrolla a lo largo del texto (explica que contará cómo respira e hombre y en el desarrollo del escrito muestra el recorrido del oxígeno por cada uno de los órganos implicados en el proceso de la respiración). A su vez, el escritor realiza el reconocimiento de otro quién leerá la producción escrita y la relación entre diferentes secuencias textuales en un mismo texto.

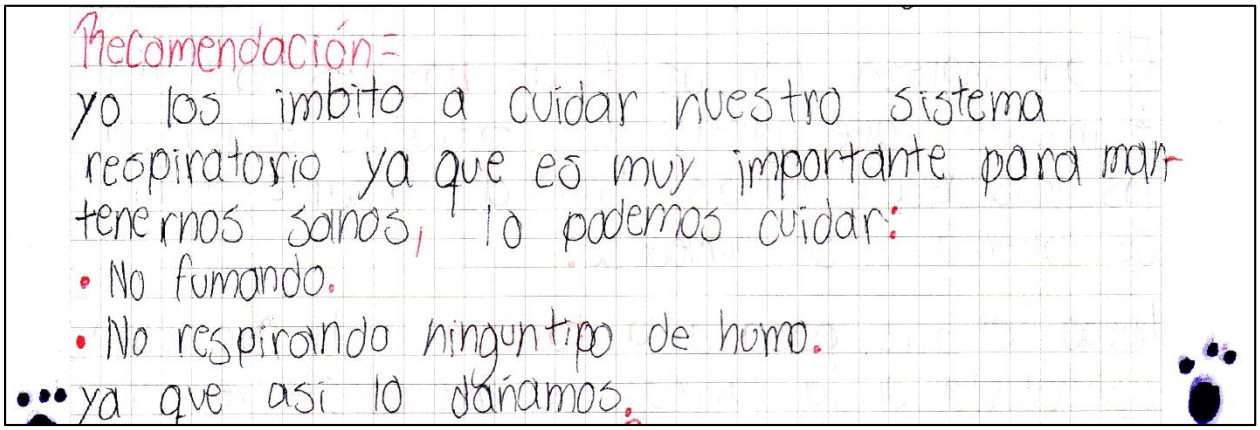
La segunda categoría a la que hace alusión Dahl (2004) es la de la función retórica, la cual señala al lector de forma explícita el proceso argumental que se desarrolla en el texto. Afirmaciones como “abordaremos a continuación, se concluye que, finalmente, son de este tipo.

En el escrito tomado como ejemplo, el estudiante utiliza la palabra “*bueno”* para resumir que la información dada previamente tiene relación con los órganos que ayudan a los pulmones en el proceso de respiración, permitiendo así recoger las ideas anteriores y especificar o argumentar porque tienen una función en el propósito de describir cómo respira el hombre.



Fuente: Jesús Alvarán.

En la secuencia expositiva- explicativa también se evidencia este metadiscurso cuando los estudiantes al explicar los efectos de canteras en el sistema respiratorio, invitan a cuidar el mismo evitando algunas acciones que pueden perjudicar este sistema (Anexo 32). Al iniciar el texto, el título ¿Sabes cómo respiramos? alude a una situación comunicativa en la que se busca captar desde un primer momento la atención del lector, incluyéndolo en el escrito. Al cumplir con la estructura de causa – efecto, se concluye el texto con una posible solución, a modo de ver de los estudiantes:


Recomendación=
yo los imbito a cuidar nuestro sistema respiratorio ya que es muy importante para mantenernos sanos, lo podemos cuidar:
- No fumando.
- No respirando ningun tipo de humo.

ya que asi lo dañamos.

Fuente: Stiven Capera.

Para resumir los avances en cada uno de los aspectos planteados, se elabora la siguiente tabla teniendo en cuenta la planteada por Bojacá y Pinilla en los “Talleres para la Producción y Evaluación de Textos” (1996):

Tabla 10. Hallazgos en los textos desde las unidades de análisis.

TIPO DE SECUENCIA	NIVEL PRAGMÁTICO	NIVEL SEMÁNTICO	NIVEL MORFOSINTÁCTICO	SUPER-ESTRUCTURA
SECUENCIA NARRATIVA	**Global**: la finalidad de narrar con veracidad un relato histórico se cumple de forma satisfactoria en el total de estudiantes.	**Global**: la información es justa en cada uno de los textos y se utiliza información necesaria para darle el criterio de relato histórico.	**Global**: el orden sintáctico expresa de forma pertinente la intención de narrar en cada uno de los textos. **Secuencial**: hay dificultades aún para el uso de signos de	Cumplen los textos la superestructura narrativa: situación inicial, sucesión de acontecimientos, evaluación final.

	Secuencial: se establece el orden narrativo de los hechos. **Local**: se identifica la intención de la secuencia textual establecida.	**Secuencial**: se expresan adecuadamente los sucesos del relato teniendo en cuenta su estructura. **Local**: se identifican los referentes con facilidad.	puntuación y conectores entre párrafos. **Local**: las estructuras oracionales son completas. Las faltas de ortografía son constantes en los escritos, en poca medida en la versión final.	
SECUENCIA DESCRIPTIVA	**Global**: la finalidad de describir está implicada en la mayor parte de los escritos (25 estudiantes). **Secuencial**: las descripciones son realizadas dando información necesaria sobre la temática planteada. **Local**: se identifica la intención de la secuencia textual establecida en la mayoría de los textos (25 estudiantes).	**Global**: la información es adecuada y cumple con el prototexto de estructura física planteado: denominación de las partes, la localización de esas partes, las propiedades o atributos de las partes y las funciones. **Secuencial**: se dificulta el uso de conectores para expresar diferentes relaciones. **Local**: se identifica la intención de la secuencia textual establecida.	**Global**: la finalidad de describir los sistemas del cuerpo humano se cumple de forma satisfactoria en la mayoría de estudiantes. **Secuencial**: hay división del texto propuesto en párrafos avanzando en la construcción de ellos, proceso que inició con la secuencia anterior. **Local**: las estructuras oracionales son completas. Las faltas de ortografía son constantes en los escritos, en poca medida en la versión final.	La mayoría de los textos (25), cumple con las categorías de prototexto de estructura física denominación de las partes, la localización de esas partes, las propiedades o atributos de las partes y las funciones.

SECUENCIA EXPOSITIVA-EXPLICATIVA	**Global**: la finalidad de explicar un problema del entorno está implicado en la mayoría de los textos. **Secuencial**: las explicaciones son en gran parte insuficientes para responder a lo planteado. **Local**: se identifica la intención de la secuencia textual establecida en pocos textos (15).	**Global**: la información es adecuada pero no suficiente. Prima la aserción sobre otros actos de habla. **Secuencial**: se dificulta el uso de conectores para expresar diferentes relaciones. Falta mayor relación de causa efecto. **Local**: no se identifican con facilidad los referentes.	**Global**: el orden sintáctico expresa de manera pertinente la intención de explicar. **Secuencial**: los signos de puntuación no relacionan adecuadamente las secuencias de unidades del texto en su totalidad. Local: las oraciones son completas. Las faltas de ortografía son constantes en los escritos.	Se identifica la estructura del texto: problemas, causa, posible solución y conclusión.

Fuente. Adaptación de Bojacá y Pinilla (1996).

5.3. Estrategias Metacognitivas:

En este aspecto, se establecieron como unidades de análisis:

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	UNIDAD DE ANÁLISIS
Estrategias Metacognitivas	Antes de escribir	-Planificación organizativa -Atención dirigida -Atención selectiva -Reconocimiento conocimientos previos
	Durante la escritura	-Autorregulación -Comprobación de tareas -Monitoreo -Uso de plan textual - Borrador
	Después de la escritura	- Auto- evaluación - Lista de cotejo - Co-evaluación -Comparación plan textual, borradores y texto final.
Construcción de conocimiento		

Para la elaboración de las diferentes secuencias textuales, la pregunta de investigación ¿Qué estrategias metacognitivas favorecen la producción escrita de textos académicos en Grado Quinto de básica primaria? Permite esbozar el avance en la escritura de estos textos:

En la secuencia narrativa, la reconstrucción del relato histórico, se explica a los estudiantes las estrategias metacognitivas antes de la escritura:

Explicar el objetivo que se tiene cuando se escribe. - Construir ideas acerca del contenido del texto y su relación con los conocimientos previos. - Tomar conciencia sobre: ¿Para quién estoy escribiendo?, ¿Qué tipo de texto quiero escribir?, ¿Por qué escribo?

En este primer acercamiento, los estudiantes comprenden la importancia de la planeación de la escritura. Como se ha presentado en los apartados anteriores, los estudiantes realizan una planeación textual y a partir de ella reconocen que escriben, no para sí mismos sino que hay otro a quién dirigir su escrito, el texto que se va a realizar y la función que cumplirá ese texto, en este caso el de reconstruir y narrar la historia de El Puente del Indio.

Los avances en la primera secuencia en este primer aspecto son reflejados en la secuencia de tipo descriptiva, en la que se hace énfasis en las estrategias metacognitivas al emplear durante la escritura, que si bien se han trabajado desde la secuencia anterior, en esta se vislumbran con mayor claridad y la aproximación a su uso es más frecuente. En este punto, los estudiantes confrontan sus escritos con los de otros a través de rejillas (Anexo 33) en las que se evalúa el texto desde los niveles pragmático, semántico y sintáctico, haciendo énfasis en que el aspecto de la ortografía es importante pero no el único que debe calificarse y que se está haciendo un proceso que requiere de diferentes etapas para llegar al objetivo propuesto.

En los borradores de los estudiantes se ejemplifica el uso de los tachones, las correcciones, la adición de palabras que, (Anexo 34- 35), ejemplifican un grado de metacognición sobre su proceso escritural y la necesidad de evaluar sus propios escritos comprendiendo que es necesario y permite un avance real en su aprendizaje.

Durante la escritura, el identificar las dificultades que impiden expresar las ideas, utilizar palabras, oraciones y párrafos para comunicarse, asegurar la coherencia y cohesión del texto, seleccionar ideas principales y secundarias, son tareas que realizan los estudiantes y que permiten avances en la concepción de la escritura como un proceso sistemático y planeado en cualquier área del conocimiento.

En la secuencia expositiva, los avances se hacen más complejos pues los estudiantes inician el proceso haciendo la transcripción de la información de los textos escolares guía sobre el aparato respiratorio y el funcionamiento de las canteras. Esto implica procesos de comprensión de lectura, de parafraseo y de guiar la escritura luego de una lectura planeada de los textos, con miras a extraer las ideas principales de los mismos y a buscar explicar desde las palabras y las categorías que los niños pueden utilizar, el texto a elaborar (Anexo 36).

Esta actividad implica mayor tiempo y trabajo en la secuencia y plantear las estrategias después de la escritura como analizar la calidad del contenido: amplitud, riqueza, profundidad y precisión de las ideas, revisar la organización y presentación del contenido: estructura del texto y de las unidades que lo componen, confirmar o rechazar el estilo de la escritura: adecuación a la audiencia y a la finalidad, corregir aspectos morfológicos, sintácticos, léxico y ortografía.

Se responde entonces a la pregunta investigativa que, a partir de las estrategias metacognitivas mencionadas con anterioridad antes, durante y después de la escritura, el proceso se vuelve más fructífero, la posibilidad de escribir de forma sistemática es posible y resulta provechoso el permitir que haya una evaluación de

cada estudiante y una actividad de revisión por pares para mejorar estos procesos escriturales.

4.4. Didáctica de la escritura:

Para este apartado, el punto de partida es la pregunta ¿Qué estrategias didácticas pueden orientar la cualificación de la producción escrita de textos académicos para favorecer la construcción de conocimiento?

Como se evidenció durante el desarrollo del documento, la secuencia didáctica fue el instrumento guía para realizar la propuesta de un ejercicio de escritura sistemático y planeado de los textos académicos. A continuación los elementos de análisis de este aspecto:

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	UNIDAD DE ANÁLISIS
Didáctica de la escritura	Secuencia didáctica	- Preparación. - Realización. - Evaluación.
Construcción de conocimiento		

4.4.1. Preparación.

La secuencia didáctica es entendida como “Una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar un aprendizaje” (Pérez M, 2005, p. 52.). Se diseña desde la estructura de la producción de un texto de uso social y real dentro de la cotidianidad de los estudiantes, con la necesidad de responder a propósitos diversos referidos a la enseñanza de un contenido particular y al aprendizaje de dicho contenido dentro de una necesidad de uso social.

En un primer momento el trabajo permitió a la docente la reflexión sobre su práctica educativa. Si bien se reconoce que existe multiplicidad de actividades para desarrollar clases con los estudiantes, para guiar el proceso de producción escrita, generalmente en la cotidianidad del aula se cae en el error de volver estos procesos rutinarios y se pierde la efectividad de ellos. En la etapa de planeación de las

secuencias, fue necesario una reflexión sobre la actividad docente, sobre los procesos que se realizaban el aula, el tipo de actividades que prevalecían en las clases de español, la búsqueda de espacios donde se pudiera integrar el trabajo con las docentes de las otras áreas partícipes y la planeación de las clases para el desarrollo de las sesiones propuestas.

Este primer paso de planear las secuencias fue productivo en la medida en que permitió llevar de forma sistemática los procesos de los estudiantes, reconocer los conocimientos previos en las temáticas planteadas, diferenciar los avances ya ciertos de una secuencia anterior para hacer uso de ellos en las siguientes y corregir esas dificultades en el proceso didáctico.

La planeación de sesiones muy prolongadas causó en la primera secuencia algunas dificultades para su ejecución pues los tiempos no siempre son fijos en las instituciones educativas y en ocasiones era necesario replantear o unir sesiones para cumplir con lo establecido. La utilización de una planificación previa de la secuencia permitió a la docente mejorar sus prácticas, tanto didácticas como de procesos escriturales retomando la importancia de planear las actividades, los textos a trabajar con los estudiantes, las rejillas de valoración, las consignas para las actividades y para las actividades evaluativas.

De esta forma, es clara la importancia y pertinencia de este primer paso en el proceso de una secuencia didáctica, su alcance y valor, su complejidad y necesidad de tenerse en cuenta no solamente en las prácticas educativas que busquen fortalecer procesos de producción escritas, sino en todas aquellas que tengan relación directa con los campos de enseñanza- aprendizaje.

4.4.2. Realización.

Durante la realización de cada una de las secuencias hubo un proceso evaluativo constante de aciertos y actividades a corregir para desarrollar la propuesta. En la primera secuencia se inicia con mucha expectativa el trabajo, buscando que sea llevado a cabo según lo planeado. En el transcurso de las sesiones, se identifican los aspectos que necesitan cambio pues los estudiantes manifestaban su conocimiento por textos literarios y el explicar los textos académicos fue en un primer momento complejo. El trabajo con textos de clase, con fichas de información, ejemplos de textos escritor por otros resultó pertinente para guiar el proceso.

La tarea de evaluar y reevaluar lo propuesto permitió que en la segunda secuencia, el trabajo se realizará de forma diferente. En este momento, se planteó el trabajo por pares, el trabajo cooperativo, la consulta a través de textos de la biblioteca, la coevaluación y esto enriqueció el trabajo formativo en el aula. Los estudiantes identificaron con mayor claridad que estaban en un proceso de escritura y de trabajo conjunto en el que no eran de mayor importancia las calificaciones sino que se establecían otras formas de evaluar lo que se estaba aprendiendo y se estaban integrando múltiples saberes en la clase de Español.

De esta forma, este segundo momento de la secuencia permitió tanto a estudiantes como a la docente comprender la práctica educativa desde otros factores, guiar el proceso desde una mejor orientación, buscar situaciones auténticas para la escritura, una evaluación formativa que incluyera a los estudiantes y diferentes estrategias para el acercamiento a la producción escrita.

4.4.3. Evaluación.

En el proceso de la secuencia didáctica, la evaluación es permanente y progresiva. Si bien se utiliza este término para hacer referencia al proceso final de la propuesta, es claro que no es solamente en el final del proceso en el que se evalúa sino que, es esta una actividad constante durante el proceso. Evaluar de forma auténtica en el aula permite la construcción de saberes y aprendizajes de forma conjunta, reitera la posibilidad de dar un valor a las actividades de los estudiantes más allá de lo numérico.

La evaluación formativa, "entendida como reguladora del proceso de enseñanza y aprendizaje, tiene en esta modalidad de trabajo posibilidades de adoptar múltiples formas. Al disponer del tiempo y espacio necesarios, el profesorado puede aplicar estrategias pedagógicas adecuadas durante el proceso para detectar las dificultades y para arbitrar las ayudas necesarias que permitirán al alumnado resolver las dificultades que se le presenten. Además, posibilita la regulación a través de la colaboración y las discusiones con los compañeros y las compañeras. (…) Las posibilidades de hablar de lo que se hace y la utilización de criterios compartidos pueden permitir el desarrollo de las capacidades metalingüísticas y metadiscursivas y la capacidad de control metacognitivo de las tareas complejas de producción y comprensión de la lengua. (Camps, 2003, p. 49).

El proceso evaluativo transforma de este modo las dinámicas de las actividades en el aula e invita a los estudiantes a ser reguladores de su proceso, a establecer criterios válidos para la evaluación del trabajo de sus pares, a comprender el uso de herramientas cualitativas en sus procesos y hacer de la actividad de aprendizaje un ejercicio más significativo.

Puede afirmarse entonces que es la secuencia didáctica una estrategia válida que orienta y permite la cualificación de la producción escrita de textos académicos para favorecer la construcción de conocimiento en la educación básica primaria y

que, a su vez, posibilita la integración de varios saberes y campos de conocimiento haciendo la actividad educativa más provechosa y significativa.

El uso de lo aprendido se evidencia en las actividades del año presente iniciando grado sexto en el que los estudiantes realizan en las asignaturas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales procesos de producción de textos académicos como un proceso, teniendo en cuenta un plan textual y unos borradores antes de la escritura final (Anexos 37-40).

CONCLUSIONES

Si bien en el ejercicio de intervención se fueron presentando los análisis específicos y los resultados parciales, a continuación se presentan las conclusiones relacionadas con la problemáticas propuestas y los objetivos investigativos previstos.

Las evidencias señaladas muestran que si las prácticas pedagógicas en el aula se asumen como un proceso investigativo enmarcado en la metacognición y en la producción de textos académicos en Básica Primaria, se favorece la construcción de conocimiento y permite reconocer la importancia de trabajar estos textos en los primeros grados de escolaridad y hacer énfasis en la escritura como un proceso sistemático y planeado que si es guiado de forma consecuente por los docentes, puede permitir avances en los procesos de aprendizaje de la escritura.

Este estudio permitió reconocer la importancia de abordar la escritura como una actividad discursiva inmersa en dos áreas curriculares que regularmente no entran en contacto: las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales. Se comprueba que si se enseña la escritura de forma integral y los docentes trabajan de modo cooperativo, la enseñanza- aprendizaje se convierte en un proceso holístico en el contexto educativo.

Los textos académicos que circulan en las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales pueden ser reconocidos por los estudiantes y permiten la escritura y la reescritura de textos cuando se proponen nuevas formas de escritura y de aprendizaje de estas áreas que se aprenden desde el manejo adecuado del lenguaje como área transversal del currículo.

Este trabajo pone en evidencia la importancia de una urgente transformación de las prácticas docentes en la enseñanza y aprendizaje escritural. Al utilizar recursos como la planeación, la revisión constante en el marco de las secuencias didácticas propuestas, es posible observar la forma como los niños avanzan de modo

progresivo y eficiente. Y a su vez, al utilizar la evaluación formativa y auténtica de los procesos de los estudiantes, se reconoce que las situaciones auténticas de aprendizaje facilitan la construcción del conocimiento y que es en esta medida que se puede fortalecer la práctica educativa.

Respecto a la pregunta orientadora del trabajo ¿Cómo fortalecer los procesos escriturales de textos académicos en niños de grado quinto para favorecer la construcción de conocimiento en las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales? es viable afirmar que a partir del planteamiento de secuencias didácticas en las que la escritura sea trabajada como un proceso que requiere una planeación, un desarrollo, una revisión de los procesos y una evaluación permanente, es posible favorecer las actividades escriturales de los estudiantes.

El estudio comprobó que los estudiantes no escriben estas secuencias textuales por desconocimiento de los mismos, por el poco énfasis que hacen los docentes de estas áreas en los aspectos escriturales y debido al poco reconocimiento de estos en los textos escolares, en la cotidianidad y en las actividades de consulta, están inmersos los textos académicos. Sin duda los estudiantes hacen uso de los textos académicos y acceden a ellos de diversas maneras pero estas deben ser explicitadas y visibilizadas por ellos y por sus profesores.

Al favorecer la escritura consensuada y sistemática de textos académicos se fortalece a la vez la construcción de dos aspectos del conocimiento: la escritura como proceso y la relación de esta con dos áreas del conocimiento. Definitivamente la escritura es algo más que una herramienta para hacer transcripción en los cuadernos de clase o para tomar dictados de los profesores. Tal y como señala Vygotsky, la escritura transforma el conocimiento y le permite al sujeto crecer como un miembro importante y útil de la sociedad.

Sobre el cómo acercar progresivamente a los niños de quinto grado a la producción escrita de los textos académicos que circulan en las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, se puede afirmar que a través del uso de las

estrategias planteadas, de una planeación textual, una escritura de borradores con revisión reflexiva de los mismos y una reescritura para una versión final, se pueden identificar los avances y transformaciones en el ejercicio escritural. Los estudiantes reconocen que para escribir debe haber varias etapas, que éste es un ejercicio consciente que necesita una planeación y un trabajo que pasa por diferentes etapas para lograr el objetivo final.

Por esta razón, la escritura como proceso invita a realizar trabajos posteriores en conjunto con la enseñanza aprendizaje de la lectura pues la comprensión de la multiplicidad de los textos académicos facilitó su escritura en cada una de las secuencias propuestas.

Es claro que la investigación transforma la práctica pedagógica de la docente para asumir esta tarea en el ámbito educativo sin importar la asignatura de la cual se esté hablando y dando una nueva significación a la escritura como un proceso auténtico.

Respecto a las estrategias metacognitivas, el uso de estas en la actividad de producción escritural, es válida y pertinente en los diferentes momentos: antes de la escritura, durante y después y el orientar su uso con los estudiantes permite que hagan un mayor acercamiento a otra forma de abordar los conocimientos. Queda abierta la propuesta para trabajar estas estrategias en otras áreas y en otras actividades discursivas que la requieran y que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sobre los textos, es viable y oportuna la utilización de textos académicos en Básica Primaria, no sólo como elementos de lectura para divulgación científica, sino como herramientas de trabajo para generar intereses por la actividad de la escritura.

La pertinencia del enfoque cualitativo para el estudio de la producción escrita de textos académicos favorece el conocimiento de la realidad de las aulas, de las

prácticas docentes, de las actividades de los estudiantes y de la necesidad de reconocer el contexto en el que se realizan ejercicios de escritura.

Durante el ejercicio investigativo, surgieron las categorías desde las cuales se hizo el análisis del estudio, permitiendo comprender la importancia de la reflexión sobre el trabajo durante todo el proceso, encontrando los aportes de cada una a la investigación y estableciendo de manera conjunta lo necesario para realizar este tipo de investigaciones.

Como proyecciones del trabajo investigativo es de resaltar la importancia de este de manera conjunta con la lectura, pues estos dos procesos no se dan por separado y al impulsar lectura y escritura de textos académicos es posible obtener mejores resultados en las prácticas educativas.

De igual forma, el estudio invita a continuar el trabajo con los textos que fueron un poco más complejos para los estudiantes integrándolos en las diferentes áreas del saber y reconociendo su importancia para que, desde los primeros años, la escritura académica haga parte de la cotidianidad de las aulas y no sea relegada a espacios de educación superior sino que, al fortalecer desde pequeños esas prácticas, se pueden dar mayores resultados en los años posteriores.

Finalmente, puede afirmarse que este trabajo deja aprendizajes para los estudiantes y de igual forma para la docente investigadora, invitando a continuar el proceso y fortaleciendo día a día la investigación en este campo para hacer más significativa y válida la labor docente de enseñar y aprender a escribir.

Referencias Bibliográficas

Libros

Adam, J. M. (1992). *«(Proto)Tipos: La estructura de la composición en los textos", .* Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, 10.

Adam, J., & Lorda, C. (1999). *Lingüística de los textos narrativos.* España.: Ariel.

Arborizadora Alta, I. (2012*). Plan de estudios* 2012.

Bajtín, M. (1982) *Estética de la creación verbal*, México, siglo XXI.

Baker, L. (1991). *"Metacognición. Lectura y educación científica".* Buenos Aires: Aique.

Baumann, P. (1990). *La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula.* Madrid: Visor.

Bereiter & Scardamalia, Y. (1992). *Dos modelos explicativos de los procesos de la composición escrita.* Barcelona.: Infancia y Aprendizaje.

Bernárdez, E. (1995). *Teoría y epistemología del texto.* CATEDRA.

Bojacá, B & Morales, R.(2002). *Concepciones de los maestros: ¿Qué hacemos los maestros cuando hablamos en el aula?* Bogotá.: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Bojacá, B & Pinilla, R. (1996). *Talleres para la Producción y Evaluación de Textos.* Bogotá. Universidad Distrital- Colciencias.

Briones, G. (1996). *Metodología de la Investigación Cuantitativa en Ciencias Sociales.* Bogotá, Colombia: ICFES.

Bronckart, J., Bain, D., Schneuwly, B., Davaud, C., & Pasquier, A. (1985). *El funcionamiento de discurso. Un modelo psicológico y un método de análisis.* París: Delachaux y Niestlé.

Buitrago, L., Torres, L., & Hernández, R. (2009). *La secuencia didáctica en los proyectos de aula: un espacio de interrelación entre docente y contenido de enseñanza.* Bogotá: U. Javeriana.

Burón, J. (2006). *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición.* Bilbao: Mensajero.

Caldera, R. (2003). *El enfoque cognitivo de la escrituray sus consecuencias metológicas en la escuela.* Bogotá.: Universidad de los Andes.

Calsamiglia, H., & Tuson, A. (1999). *Las cosas del decir.* España: Ariel.

Camps, A. (1997). *Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. En Signos. Teoría y práctica de la educación 20.* Valparaíso. Chile.

Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir.* Barcelona: Grao.

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura.* Barcelona: Paidós.

Castelló, et. al. (2010). *Enfoques en la investigación de la regulación de la escritura académica: Estado de la cuestión.* Electronic Journal of Research in Educational Psychology.

Collins, A. &. (1980). *Un marco para una teoría cognitiva de la escritura: los procesos cognitivos en la escritura: Un enfoque interdisciplinario .* Hillsdale.

Dolz J. y Pasquier, A. (1996). *Argumentar para convencer.* Pamplona.: Gobierno de Navarra.

Duell, O. K. (1986). *"Metacognitive skills: Cognitive classroom learning: understanding, thinking and problem solving.* New York: Academic Press.

Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción.* Madrid: Ediciones Morata.

Figueras, C. y. (2002). *Manual práctico de escritura académica.* Barcelona: Ariel.

Flavell, J. H. (1985). *Cognitive development.* Englewood Cliffs; N.J: Prentice Hall. .

Flower & Hayes. (1996). *La teoría de la redacción como proceso cognitivo.* Buenos Aires: Lectura y Vida.

Flower & Hayes. (1980). *A Cognitive Process Theory of Writing.*

Gagné, R. M. (1970). *The conditions of learning. .* New York: : Holt Rinehart and Winston.

Graves, D. (1996). *Didáctica de la escritura.* Madrid: Morata.

Hayes, J. (1996). *"A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing". .* New Jersey: Lawrence Erlbaumm.

Heller, M., & Thorogood, L. (1995). *Hacia un proceso de lecto-escritura reflexivo y creativo. .* Caracas: Educativa.

Martínez, M. C. (2002). *Estrategias de lectura y escritura de textos: Perspectivas teóricas y talleres.* Cali: U. del Valle.

Martinez, M., Álvarez, D., Hernández, F., & Zapata, F. y. (2004). *Discurso y aprendizaje.* Cali: Unidad de artes gráficas de la Facultad de Humanidades de la Universidad del Valle.

Mata, F. (1997). *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita. España: Aljibe.*

MEN. (1998). Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Bogotá: Magisterio.

MEN. (2006). Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje. Bogotá: Magisterio.

Montolío, E. (2000). *Manual práctico de escritura académica. Volumen I.* Barcelona: Ariel.

O`Malley, J., & M., C. (1990). *Learning strategies in second language acquisition.* New Jersey : Cambridge University Press.

Páramo, P. (2008). *La investigación en ciencias sociales. Técnicas de recolección de información.* Bogotá: U. Piloto de Colombia.

Perera, K. (1984). *La escritura de los niños y la lectura: analizar el lenguaje del aula.* Oxford.: Blackwell.

Pérez, M. (2005). *Un marco para pensar configuraciones didácticas en el campo del lenguaje, en la educación básica. La didáctica d ela lengua materna. Estado de la discusión en Colombia.* Cali- Colombia: ICFES- Univalle.

Rojas, Y. (2003). Plan de Estudios Español. IED Arborizadora Alta.

Ruiz, C. (2002). *Mediación de estrategias metacognitivas en tareas divergentes y transferencia recíproca.* Caracas: Investigación y posgrado. Vol, 17 Nº 2. Online.

Scardamalia, B. &. (1987). *La psicología de la composición escrita.* Hillsdale: NJ.

White, H. (1992). *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica.* Barcelona: Paidós.

Revistas

Amaya, J., & Prado, E. (2007). *Estrategias de aprendizaje para universtiarios.* México: Trillas.

Dahl, T. (2004). *Metadiscurso textual en los artículos de investigación.* Journal of Pragmatics, 36 .

González Morales, A. (2003). *La noción de Paradigma.* ISLAS, 45 octubre-diciembre, 2003.

Teberosky, A. (2007). *"El texto académico".* En: Castelló, M. (Coord.) Escribir y comunicarse en contextos. España: Graó.

Trabajos de grado de Maestría

Amaya, J. O. (2011). *Textos espontáneos elaborados por adolescentes en el aula ¿Rescate o condena?* Bogotá: Universidad Distrital.

Hernández, D. (2013). *Concepciones de los docentes de Primaria sobre la enseñanza de la escritura: pervivencias y transformaciones.* Bogotá: Universidad Distrital.

Neira Martínez, A. (2011). *Escritura académica: un modelo metodológico efectivo basado en tareas y enfoque cooperativo.* Chile: Universidad de Concepción.

Tesis Doctorales

Aguilar, L. (2013). *La lectura de la polifonía e intertextualidad en el texto científico.* Universidad de Guadalajara.

Abdella, M. (2013). *Interacción lectura-escritura en los procesos de composición de los textos expositivos al final de la Educación Obligatoria.* Universidad Complutense de Madrid.

Ávila, N., González, P., & C., P. (2013). *Creación de un programa de escritura en una universidad chilena: Estrategias para promover un cambio institucional. .* Santiago : Universidad Católica de Chile.

Bañales, F. G. (2010). Escritura Académica en la Universidad: regulación del proceso de composición, conocimiento del tema y calidad textual. Universidad Ramon Llul.

Concha, S. (2010). *Escritura expositiva en tres niveles de escolaridad: coherencia y dominio de recursos lingüísticos.* Chile: Universidad Católica Silva Henríquez.

De Rosas, D. (2006). *Una perspectiva subjetiva sobre el texto académico.* Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Fernández, G. (2010). *¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la Universidad y las de la Escuela Secundaria?* Argentina: Universidad de Buenos Aires.

Gea, R. M. (2007). *Los problemas lectoescritores del alumnado de cuarto grado de primaria de la comarca de los Vélez.* España: Universidad de Granada.

Hurtado, R. (2005). *Desarrollo de la regulación metacognitiva durante la producción textual, en niñas y niños de quinto grado de educación básica.* Antioquia: Universidad de Antioquia.

Izquierdo Magaldi, M. B. (2011). *Estrategias Discursivas de interacción en el aula. Construcción de textos expositivos y narrativos en grupos colaborativos.* Universidad de Alcalá.

Manrique Urdaneta, B. M. (2007). *Estudio del artículo académico como un género del texto: del paso de pre texto a texto.* Venezuela: Universidad del Zulia.

Martínez, Á. I. (2011). *Enseñar a leer y escribir para aprender en la Educación Primaria: diseño y evaluación de un programa de intervención de escritura de síntesis a partir de varios textos.* Universidad Autónoma de Madrid.

Murillo Fernández, M. E. (2010). *La actividad discursiva en la construcción del conocimiento en una situación de escritura en las disciplinas: los géneros académicos en la Universidad.* Universidad Autónoma de Barcelona.

Ortiz, E. M. (2011). *La escritura académica universitaria: estado del arte.* Medellín: Universidad de Antioquia.

Pipkin, M. (2008). *Producción escrita como función epistémica. Reflexión y re-escritura de textos argumentativos en contextos de interacción.* Argentina: Universidad Nacional de Entre Ríos.

Ruiz, F. J. (2012). *Caracterización y evolución de los modelos de enseñanza de la argumentación en clase de Ciencias en la Educación Primaria.* Universidad Autónoma de Barcelona.

Serrano, M. S. (2012). *Prácticas de escritura académica en la Universidad: ¿Reproducir o transformar?* Venezuela: Universidad de Los Andes.

Tiburcio, C. (2011). *Práctica docente en la Escuela Primaria y la producción de textos: el resumen.* México: Universidad Veracruzana.

Uribe, G., & Camargo Martínez, Z. (2011). *Prácticas de lectura y escritura académica en la Universidad colombiana.* Universidad del Quindío.

Vega, N. A. (2011). *Comprensión de múltiples textos expositivos: relaciones entre conocimineto previo y autorregulación.* Universidad Ramon Llul.

Villalón Molina, R. (2010). *Las concepciones de los estudiantes sobre escritura académica.* España: Universidad Autónoma de Madrid.

Villaseñor López, V. Y. (2013). *Hacia una didáctica de la escritura académica en la Universidad.* México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Zanotto, M. (2007). *Estrategias de lectura en lectores expertos para la producción de textos académicos.* Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Cibergrafía

Clerici, C. (2013). *Lectura y escritura de textos académicos y científicos. Manual 2013*. Recuperado el 1 de septiembre de 2013, de Academi. edu: http://www.academia.edu/3218131/Lectura_y_escritura_de_textos_academicos_y_cientificos

Fernández Fastuca, L., & Bressia, R. (abril de 2009). Definiciones y características de los principales tipos de texto. Buenos Aires, Argentina. Obtenido de http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo18/files/Definicion_generos_discursivos_abril_2009.pdf